



Développer une autonomisation guidée de l'apprenant en français sur objectifs spécifiques : vers un apprentissage fondé sur le Web (web based learning)

van Toan Nguyen

► To cite this version:

van Toan Nguyen. Développer une autonomisation guidée de l'apprenant en français sur objectifs spécifiques : vers un apprentissage fondé sur le Web (web based learning). Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2015. Français. NNT : 2015BOR30001 . tel-01201158

HAL Id: tel-01201158

<https://theses.hal.science/tel-01201158>

Submitted on 17 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Bordeaux Montaigne
École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)
THÈSE DE DOCTORAT EN LINGUISTIQUE

Développer une autonomisation guidée de l'apprenant en français sur objectifs spécifiques

*Vers un apprentissage fondé sur le web
(web based learning)*

Présentée et soutenue publiquement le 23 février 2015 par

Van Toan NGUYEN

Sous la direction d'Henri PORTINE

Membres du jury

Madame **Martine JAUBERT** (présidente du jury)

Professeur des universités, ESPE d'Aquitaine

Madame **Olga GALATANU** (rapporteur)

Professeur émérite, Université de Nantes

Monsieur **Christian OLLIVIER** (examineur)

Professeur des universités, Université La Réunion

Monsieur **Henri PORTINE** (directeur de thèse)

Professeur des universités, Université Bordeaux Montaigne

Monsieur **Dominique VINET** (rapporteur)

Professeur des universités, Université de Bordeaux

Résumé

Cette recherche se situe au croisement de quatre domaines différents : la didactique du FOS ; l'analyse de discours ; l'autonomisation de l'apprenant et l'apprentissage sur le web.

Nous avons recueilli un corpus qui nous a fourni des données permettant de concevoir des activités discursives et contextualisées exploitant le web (*webbased learning*, web comme outil de communication, web comme artéfact intégrant dans l'environnement d'apprentissage) pour l'apprentissage du français dans le cadre du FOS – tourisme. Nous avons choisi de mettre l'accent sur l'activité discursive parce qu'elle nous permet de répondre à deux questions :

- que faut-il enseigner/apprendre dans un contexte du FOS du tourisme ?
- quelles sont les caractéristiques des discours impliqués ?

Notre corpus comporte deux guides imprimés sur le Vietnam (environ 1000 pages) et le discours oral des guides touristiques transcrit à partir des enregistrements dont la durée totale est d'environ 10 heures continues.

Il s'agit donc à la fois de l'extraction de données dans le corpus, du transfert de ces données à la didactique et de leur réutilisation directe dans la conception des activités d'apprentissage. Le transfert consiste en l'application des conclusions tirées de l'analyse du corpus pour l'élaboration des activités discursives tandis que la réutilisation de ces données consiste à extraire des éléments du corpus pour les intégrer aux activités discursives.

Pour analyser le corpus et pour structurer, programmer les activités discursives, nous avons fait appel au langage XML et conçu des scripts informatiques permettant son exploitation (analyse et activités d'apprentissage)

Enfin, notre recherche débouche sur une perspective didactique. Nous recommandons la démarche discursive pour la conception d'un programme de formation et d'activités d'apprentissage. Nous illustrons cette démarche par des activités d'apprentissage concrètes.

Il est à noter qu'il s'agit d'une étude exploratoire et non expérimentale.

Mots clés : autonomisation, analyse de discours spécialisés, activités discursives, FOS, tourisme, apprentissage composite, *webbased learning*.

Abstract

This research lies at the intersection of four different areas: French for specific purposes; discourse analysis; learner autonomy and web based learning.

We've collected a corpus which provided data for designing contextualized discursive activities exploiting the web (*webbased learning* : web as a communication tool, web as artifact integrated into the learning environment) in the context of *FOS* for tourism. We chose to focus on the discursive activity because it allows us to answer two questions:

- What should be taught / learned in a context of *FOS* for tourism ?
- What are the characteristics of speech involved ?

Our corpus comprises two printed travel guides on Vietnam (approximately 1000 pages) and oral discourse transcribed from records of tour guide speeches (about 10 hours in total).

It is therefore both data mining in the corpus, the transfer of this data for applied linguistic and their direct reuse in the design of learning activities. The transfer is the application of the conclusions drawn from the analysis of the corpus for the development of discursive activities while the reuse of these data consists in extracting corpus elements to integrate them into discursive activities.

To analyze the corpus, to structure and to program discursive activities, we used the XML and developed scripts for computer operations (analysis and learning activities)

Finally, our research leads to a didactic perspective. We recommend the discursive approach for the design of syllabus and discursive learning activities. We illustrate this approach with some learning activities.

It should be noted that this is an exploratory study and not an experimental one.

Keywords : autonomisation, specialized discourse analysis, discursive activities, FOS, tourism, *blended learning*, *webbased learning*.

Remerciements

Cette thèse n'aurait pu aboutir sans la contribution de plusieurs personnes et institutions auxquelles je tiens à exprimer ma reconnaissance la plus sincère et mes remerciements.

Je tiens à remercier tout particulièrement monsieur Henri PORTINE, professeur des universités, qui malgré ses nombreuses préoccupations, a bien voulu assurer la direction de cette thèse et qui m'a apporté une aide précieuse en me guidant avec patience et bienveillance et m'a soutenu tout au long de ce travail de recherche.

Je remercie sincèrement les professeurs qui ont accepté d'évaluer ce travail en participant au jury.

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien financier du gouvernement vietnamien et du gouvernement français à qui je tiens à exprimer toute ma gratitude.

Je veux aussi exprimer ma reconnaissance à l'Ecole Normale Supérieure de Hanoi et à l'Equipe d'accueil TELEM – EA 4195 qui m'ont offert des conditions de travail et de recherche favorables.

J'aimerais remercier madame Lamy, monsieur Chanier et monsieur Ollivier, Madame Enderlin, mademoiselle Patuano et la famille Delarue d'avoir eu la gentillesse de relire des parties ou l'intégralité de ce travail et pour leurs remarques et suggestions afin que je puisse apporter des corrections pertinentes. Leurs observations ont été un apport précieux pour mon travail de chercheur débutant.

Un grand merci à mes collègues et amis pour leur soutien et leur amitié inestimables. Je pense notamment aux enseignants du Département de Sciences du langage, Gilles, Catherine, Jean-Luc, à mes chers amis Marie-Luce et Jacques, Antoine et à toutes les personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à l'aboutissement de ce travail.

Je suis particulièrement reconnaissant à mon premier enseignant de français, monsieur NGUYEN Van Tran, aujourd'hui à la retraite, qui m'a initié au français et m'a donné le goût et la passion d'enseigner cette belle langue. Je souhaite lui dire ici merci pour tout ce qu'il m'a apporté.

J'adresse aussi des remerciements particuliers à mes parents et à ma famille, qui m'ont apporté leur encouragement et leur soutien inconditionnel tout au long de ces années.

À ma femme Chu Thanh Thao
Pour son soutien sans faille,
À ma fille Lisa Nguyen
En les remerciant de ne pas avoir porté plainte
Pour le temps que je leur ai volé

Table des matières

Introduction générale.....	- 5 -
A - Enjeux de la thèse	- 9 -
Points de départ	- 9 -
Au-delà de l'EAO.....	- 10 -
Comment envisager de véritables activités discursives ?.....	- 13 -
Corpus et activités discursives spécifiques	- 15 -
B - Configuration de la thèse.....	- 16 -
Objectifs de la recherche	- 16 -
Questions et hypothèses de la recherche	- 17 -
Organisation de la thèse	- 17 -

PREMIERE PARTIE

AU FONDEMENT DE L'INGENIERIE LINGUISTIQUE

Chapitre 1 : Apprentissage et didactique des langues	- 22 -
Introduction.....	- 22 -
1.1. Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce qu'enseigner ?	- 22 -
1.1.1. Trois représentations courantes de la connaissance	- 23 -
1.1.2. Connaissance linguistique ou compétence de communication langagière.....	- 24 -
1.1.3. Apprendre une langue étrangère en contexte exolingue chez le public adulte ...	- 25 -
1.2. Les théories d'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère	- 27 -
1.2.1. La théorie behavioriste de l'apprentissage	- 28 -
1.2.2. La théorie gestaltiste de l'apprentissage.....	- 34 -
1.2.3. Les théories cognitives de l'apprentissage	- 36 -
1.2.4. Les courants théoriques et méthodologiques actuels de l'apprentissage	- 47 -
1.3. L'instrumentation numérique et informatique du processus didactique.....	- 54 -
1.4. De la théorie à la démarche didactique.....	- 58 -
 Chapitre 2 : Apprentissage et contexte du FOS	 - 60 -
Introduction.....	- 60 -
2.1. Historique et évolution méthodologique du FOS/FOP	- 60 -
2.1.1. Français militaire.....	- 62 -
2.1.2. Français scientifique et technique (FST).....	- 64 -
2.1.3. Français de spécialité / Français langue de spécialité/Langues de spécialité.....	- 65 -
2.1.4. Français instrumental	- 67 -
2.1.5. Français fonctionnel	- 69 -
2.1.6. Le Français sur objectifs spécifiques	- 72 -
2.1.7. Français Langue Professionnelle (FLP)	- 81 -
2.2. L'enseignement du « français du tourisme » au Vietnam.....	- 87 -
2.2.1. Aperçu général de l'enseignement du français au Vietnam	- 88 -
2.2.2. L'enseignement du FOS et le « français du tourisme » au Vietnam.....	- 92 -

Chapitre 3 : Autonomie de l'apprenant de FOS	- 97 -
Introduction.....	- 97 -
3.1. Autonomie dans l'apprentissage des langues : considérations et pratiques.....	- 97 -
3.2. Autonomie : définitions, aspects et dimensions	- 102 -
3.2.1. Autonomie et quelques définitions révélatrices	- 102 -
3.2.2. Types et degrés d'autonomie.....	- 110 -
3.2.3. Autonomie ou autonomisation ?	- 113 -
3.3. Quelques théories et modèles cognitifs pour l'acquisition d'une compétence..	- 116 -
3.3.1. La théorie des instances de Logan (memory-based theory)	- 116 -
3.3.2. La théorie ACT (Adaptive Control of Thought) d'Anderson	- 118 -
3.3.3. Modèles de huit événements d'Apprentissage - Enseignement	- 120 -
3.4. Quels sont les rôles que les TICe peuvent jouer dans la problématique de l'autonomie ?	- 126 -
3.5. Vers une démarche didactique intégrative (<i>blended-learning</i>)	- 131 -
3.5.1. Le « <i>blended learning</i> » : définitions et dimensions du concept	- 131 -
3.5.2. Vers un <i>blended learning</i> comme « modalité normale » de l'enseignement et de l'apprentissage.....	- 143 -
3.6. Du <i>blended learning</i> à l'autonomie	- 145 -
Vers une définition de l'autonomie dirigée par le <i>blended-learning</i>	- 145 -

DEUXIEME PARTIE

L'ANALYSE DU DISCOURS DU TOURISME

Chapitre 4 : La problématique discursive	- 148 -
Introduction.....	- 148 -
4.1. L'analyse de discours : notions et théories	- 149 -
4.1.1. Notion de discours : évolution de la notion et définitions.....	- 149 -
4.1.2. Type de discours ou genre discursif ?	- 152 -
4.1.3. L'analyse de discours selon notre perspective	- 156 -
4.2. Approches et démarches d'analyse du corpus	- 161 -
4.2.1. Théorie de l'énonciation et approche énonciative d'analyse du discours	- 162 -
4.2.2. Approche communicationnelle de l'analyse de discours	- 166 -
4.2.3. Analyse statistique des éléments du discours.....	- 172 -
4.2.4. Notre démarche d'analyse	- 173 -
4.3. De l'analyse de discours aux apprentissages linguistiques.....	- 174 -
4.3.1. La notion de « discours » et la didactique des langues	- 176 -
4.3.2. Les entrées de l'analyse de discours dans la didactique du FOS	- 181 -
4.3.3. Pourquoi faire de l'analyse de discours ?	- 184 -
4.3.4. Vers une analyse de discours à visée pédagogique	- 190 -
Conclusion	- 192 -

Chapitre 5 : Elaboration et présentation du corpus	- 193 -
Introduction.....	- 193 -
5.1. Corpus oral.....	- 193 -
5.1.1. Présentation du corpus oral et du protocole d'enregistrement	- 193 -
5.1.2. Matériel et protocole d'enregistrement	- 200 -
5.1.3. Transcription du corpus oral	- 202 -
5.1.4. Découpage et présentation d'un extrait du corpus oral	- 210 -
5.2. Corpus écrit	- 214 -
5.2.1. Description du corpus écrit	- 214 -
5.2.2. Segmentation du corpus écrit et définition des axes d'analyse	- 216 -
5.3. Choix des éléments discursifs à analyser	- 217 -
5.4. Difficultés de collecte du corpus et aspects juridiques	- 219 -
5.5. Méthode d'analyse du corpus	- 220 -
Conclusion partielle	- 220 -
 Chapitre 6 : Le cadre énonciatif du discours des guides et les genres discursifs	 - 221 -
6.1. Le discours oral et le discours écrit	- 221 -
6.1.1. Distinction entre oral et écrit	- 221 -
6.1.2. Quelques caractéristiques différentielles et communes de l'oral et de l'écrit ...	- 222 -
6.2. Le cadre énonciatif du discours des guides.....	- 228 -
6.2.1. La condition de communication et d'énonciation du discours.....	- 228 -
6.2.2. Les acteurs intervenants et la mise en discours de soi	- 229 -
6.2.3. Le référent discursif	- 234 -
6.3. Les genre(s) de discours des guides (personne et ouvrage)	- 238 -
6.3.1. Généralités à propos du discours produit en situation professionnelle	- 238 -
6.3.2. Discours des guides, un genre discursif ?	- 240 -
6.3.3. Caractéristiques du genre oral du discours du guide	- 241 -
 Chapitre 7 : Organisation discursive et visées communicationnelles.....	 - 246 -
7.1. L'organisation discursive	- 246 -
7.1.1. L'organisation structurelle (discours écrit vs. discours oral)	- 246 -
7.1.2. L'organisation thématique (thème du discours : référent socio-culturel)	- 251 -
7.1.3. L'organisation interactive	- 261 -
7.2. Les visées communicationnelles du discours des guides.....	- 264 -
7.2.1. La visée descriptive	- 266 -
7.2.2. La visée prescriptive.....	- 274 -
7.2.3. La visée critique	- 286 -
7.3. Le vocabulaire axiologique dans les guides de voyage	- 288 -
7.3.1. Les adjectifs de valorisation positive	- 290 -
7.3.2. Adjectifs de valorisation positive dans les guides de voyage :	- 297 -
Conclusion du chapitre.....	- 328 -

TROISIEME PARTIE

PROPOSITION DES ACTIVITES DISCURSIVES SUR LE WEB

Chapitre 8 : Des activités discursives aux exercices.....	- 331 -
Introduction.....	- 331 -
8.1. Niveaux et types d'apprentissage (bas-niveau vs. haut-niveau)	- 331 -
8.1.1. Taxonomie des connaissances de Bloom, révisée par Krathwohl (2002).....	- 332 -
8.1.2. Hiérarchie des connaissances de Gagné.....	- 338 -
8.1.3. Pour une articulation entre le bas-niveau et le haut niveau.....	- 340 -
8.2. Quelle transférabilité des analyses de discours aux activités discursives ?	- 345 -
8.3. Des exercices au service des stratégies discursives.....	- 347 -
8.3.1. Les exercices : notion révisée et typologie.....	- 348 -
8.3.2. Vers une typologie des exercices en didactique du FOS ?.....	- 350 -
8.4. Quelques exemples d'exercice au service des stratégies discursives	- 356 -
8.4.1. Les exercices de repérage au service des stratégies discursives	- 356 -
8.4.2. Les exercices à trous	- 361 -
8.4.3. Les exercices structuraux	- 363 -
8.4.4. Les exercices de reformulation	- 366 -
8.5. A propos de la conception des exercices	- 368 -
 Chapitre 9 : Des activités discursives sur le web	 - 372 -
9.1. Les activités discursives.....	- 372 -
9.2. L'apprentissage basé sur le web	- 374 -
9.2.1. Evolution du web	- 374 -
9.2.2. Caractéristiques techno-pédagogiques du web actuel	- 375 -
9.2.3. Comment le web permet-il de traiter les activités discursives ?	- 379 -
9.2.4. La question de la médiation et de la médiatisation	- 386 -
9.3. Exemples d'activités discursives sur le web.....	- 388 -
9.3.1. Les activités discursives exploitant les ressources du web	- 393 -
9.3.2. Les activités discursives pour lesquelles le web est utilisé comme outil de communication et de publication	- 411 -
9.3.3. Les activités discursives pour lesquelles le web est utilisé comme environnement d'apprentissage.....	- 422 -
Quelques questions guidant le choix et l'élaboration des activités discursives (sections destinées à l'enseignant/formateur).....	- 432 -
 CONCLUSION GENERALE	 - 437 -
 BIBLIOGRAPHIE	 - 443 -
LES REFERENCES NON CITEES DANS LE TEXTE	- 467 -
SITOGRAFIE.....	- 478 -
LISTE DES FIGURES.....	- 479 -
LISTE DES TABLEAUX	- 480 -
ANNEXES.....	- 481 -

Introduction générale

Nous nous rappelons encore des difficultés que nous avons eues quand nous avons préparé les matériels didactiques pour des cours de français spécialisés. De formation en français langue étrangère, nous avons été amené à prendre en charge des formations en langue spécialisée à l'Ecole Normale Supérieure de Hanoï, à savoir : le français du tourisme, le français des affaires, le français du droit. Ces cours étaient et sont encore destinés aux étudiants de troisième année de Licence afin de leur donner une certaine spécialisation dans des domaines professionnels qui leur offrent un débouché de travail prometteur. Par manque de formation et d'expérience pratique professionnelle liée à ces domaines de spécialité, nous étions en quelque sorte démunis pour assurer ce type de cours. Nous étions ainsi naturellement dirigé vers l'offre existante dans des manuels de cours édités en France ou dans un pays francophone. Néanmoins, les contenus et les références tant culturelles que professionnelles que nous y trouvions ne convenaient pas à notre public. Prenons un exemple. Les méthodes de langue pour le cours *Français du tourisme*, tels que *Le Français du Tourisme* (Renner et al., 1993), *Tourisme.com* (Corbeau et al., 2004), *Le Français du Tourisme* (Calmy, 2004), *Hôtellerie-restauration.com* (Corbeau et al., 2006) pour n'en citer que quelques-unes, sont caractérisées par leurs aspects généralistes et leurs références à la France et à la culture française, tandis que nous souhaitions former des étudiants qui allaient travailler dans le domaine du tourisme au Vietnam. Ils allaient faire visiter leur pays à des touristes francophones et non la France à des touristes vietnamiens.

Ces formations sont proposées généralement en un semestre scolaire, donc à très court terme pour couvrir un domaine entier tant sur le plan de la compétence linguistique que professionnelle. Pour balayer tous les sujets et toutes les situations de communication, les cours sont conçus en quelque sorte comme une initiation au domaine durant laquelle l'apprenant acquiert des compétences de base et une méthode de travail. Il doit poursuivre ses études, à son propre rythme afin de répondre aux exigences professionnelles.

Dans ce contexte d'exercice professionnel et à l'issue de notre expérience pratique, nous avons ressenti le besoin de prendre du recul pour aller au-delà de la tâche qui nous était assignée. En effet, nous souhaitons améliorer notre pratique d'enseignement et rendre nos apprenants plus autonomes et plus compétents dans leur étude et dans leur vie professionnelle et essayer de devenir l'un des modestes acteurs de la recherche sur ce thème. En fait, dans le cadre de la formation proposée, le temps imparti à la formation linguistique à visée professionnelle est très limité. Or plusieurs parcours de spécialisation sont proposés : le tourisme, le commerce, l'interprétariat, le secrétariat, etc. D'où la nécessité de mener une étude approfondie pour dégager des pistes d'actions et des améliorations possibles, avec des transferts de compétences possibles, ce qui nécessite une certaine théorisation.

Notre recherche s'inscrit dans la mouvance de l'enseignement/apprentissage du français au Vietnam, comme dans beaucoup d'autres pays. Face à la mondialisation économique et à la montée en puissance de l'anglais, l'enseignement du français doit changer de perspective. Il ne s'agit plus d'un enseignement de langue dit « généraliste » et culturel, mais plutôt fonctionnel, actionnel et pragmatique. De nos jours, les étudiants apprennent le français non pour lire la littérature française et rarement pour leur plaisir personnel, mais pour travailler avec des francophones dans des domaines où le français est la langue de communication professionnelle (tourisme, commerce, médecine, construction, industrie pharmaceutique, etc.).

Depuis quelques années, le secteur du tourisme au Vietnam enregistre une forte croissance (augmentation annuelle de 10%)¹ et contribue pour une part importante à l'économie nationale. Il s'agit également d'un secteur offrant de nombreux emplois. Selon le rapport du *World Travel Market* organisé à Londres en 2013, le Vietnam occupe actuellement la deuxième place en Asie en ce qui concerne le potentiel de développement du tourisme². Le gouvernement vietnamien a envisagé un « plan d'investissement jusqu'en 2030 d'un montant de 94,2 milliard USD pour remettre les infrastructures à niveau, former du personnel, protéger l'environnement et doter le Vietnam d'une industrie plus compétitive. » (CCIFE Vietnam, 2013)³. En 2012, les entreprises françaises ont investi au Vietnam près de 3,2 milliards USD, dont 6% dans le secteur du tourisme et de la restauration (*ibidem*). Le Vietnam est désormais une des destinations privilégiées par les touristes internationaux dont les francophones. Pourtant, « l'enseignement des langues étrangères est encore à améliorer » (CCIFE Vietnam). En ce qui concerne le français, l'objectif de la formation linguistique ne porte plus sur la langue, en tant qu'objet d'étude et d'appropriation, mais sur son aspect fonctionnel et pragmatique prenant en compte des situations de communications professionnelles.

¹ Statistiques de l'Agence nationale du tourisme du Vietnam
<http://www.vietnamtourism.com/fn/index.php/news/items/7165>

² Rapport du Foire internationale du tourisme – Londres 2013
http://www.wtmlondon.com/files/wtm_2013_industry_report.pdf

³ Union des chambres de commerce et d'industrie à l'étranger (UCCIFE). *Le secteur du tourisme au Vietnam*
<http://www.francemondexpress.fr/secteurs-marches/article/n/le-secteur-du-tourisme-au-vietnam/>

L'apprentissage est dès lors motivé par des opportunités de travail et un débouché prometteurs. Dans cette optique utilitaire et pragmatique de l'apprentissage du français, une familiarisation aux discours liés au tourisme est d'abord nécessaire pour l'apprenant et pour l'enseignant. L'appropriation de ces genres discursifs doit ensuite constituer l'objectif final de la formation. L'analyse de discours apparaît comme une entrée possible et intéressante. C'est sous ce point de vue que Carras et *alii.* (2007 : 39) écrivent :

« L'analyse des discours spécialisés permet [...] de mettre en évidence leurs caractéristiques linguistiques, pragmatiques, etc. et de les situer dans une pratique professionnelle ou disciplinaire, afin de cibler des compétences que les apprenants doivent acquérir pour maîtriser ces discours. »

Du fait de cette approche, on trouvera que ce n'est pas la langue en elle-même qui est spécialisée, mais plutôt ses usages. Il n'y a pas donc de « langue du tourisme », par exemple, mais des « discours liés au tourisme » où certains éléments linguistiques, discursifs et socio-professionnels sont plus prégnants, ce qui fait leur spécialité et/ou leurs caractéristiques.

On remarquera que le passage de l'apprentissage d'un français plutôt littéraire à un français plus quotidien rapproche notre problématique de la linguistique et de l'analyse de discours.

Dans ce contexte, lorsque nous sommes arrivé en France, en septembre 2009, nous comptions faire une thèse sur l'apprentissage du français langue étrangère par le web. Le professeur Henri Portine, qui venait de mettre en place un cours sur le langage XML⁴ en Licence de sciences du Langage dans le cadre de la réorganisation des cursus en 2005 pour l'adaptation au processus de Bologne, nous proposa de travailler sur la catégorisation des données et leur exploitation sur le web dans le cadre du FOS du tourisme. Il souhaitait que nous explorions ce que pouvait être une attitude de type « web sémantique » pour la didactique des langues.

Nous nous sommes alors initié au langage XML en même temps qu'un autre doctorant du professeur Portine, Jean-Luc Bergey. A trois, avec Henri Portine, nous avons monté un cours sur le langage XML pour l'Université Ouverte des Humanités⁵. Jean-Luc Bergey travaillait quant à lui, sur un modèle proche des réseaux sociaux. Nous utilisions un modèle plus proche d'un web industriel. Parallèlement, un étudiant de Master, Jean-Louis Janin, travaillait avec le professeur Portine sur l'élaboration d'un lexique de l'eau destiné à trois publics différents en prenant en compte trois types de discours sur l'eau, le discours quotidien (usagers, journalistes), le discours technico-administratif (personnels des entreprises industrielles du domaine du traitement de l'eau et de sa distribution commerciale), le discours technico-

⁴ XML (Extensible Markup Language) est un langage informatique permettant la catégorisation et la structuration des informations de manière flexible et davantage sémantique.

⁵ Ce cours est accessible à l'adresse

<http://www.uoh.fr/front/notice?id=168d2fd7-83fb-468a-ba15-68d741c0adca>

scientifique (personnels scientifiques de ces entreprises mais aussi de l'administration nationale ou des instances locales). La composition d'un tel lexique a amené Jean-Louis Janin à travailler sur les ontologies. Personnellement, nous n'avons pas encore abordé cet aspect même si nous y entrevoyons un intérêt potentiel.

Nous avons donc baigné dans ce contexte pendant les années de rédaction de cette thèse. Parallèlement, le professeur Portine (qui était alors directeur du Centre de FLE de l'Université Bordeaux 3 en même temps que professeur au Département de Sciences du Langage) nous avait demandé ainsi qu'à Jean-Luc Bergey de collaborer à une action qui accompagnait un projet de coopération décentralisée de la Région Aquitaine avec la Région de Lao Cai au Vietnam. Dans ce cadre, nous devons étudier les modalités de réalisation d'une mallette pédagogique numérique pour l'apprentissage du français langue étrangère. Nous avons donc élaboré une étude faisant des propositions en ce sens. Cette thèse est donc le fruit non seulement d'une recherche centrée sur notre sujet mais aussi d'un travail de terrain.

Dans un premier temps, nous pensions travailler surtout sur l'autonomisation de l'apprenant en corrélation avec un apprentissage sur le et par le web. Mais, confronté à notre sujet, il nous est apparu assez vite que nous manquions de données précises pour faire une thèse sur l'extraction et le traitement de données à des fins didactiques. Bien sûr, nous pouvions avoir recours à des données prélevées dans la littérature sur le FOS du tourisme, notre objet d'étude. Mais ces données nous semblaient trop extérieures à nous, trop « générales ». Il nous a alors fallu envisager une analyse de discours portant sur le discours du tourisme à partir d'un corpus composé de deux guides de voyage sur le Vietnam et des enregistrements des guides touristiques collectés dans le nord du Vietnam, et donc procéder à un recueil en veillant à la conformité de nos pratiques de recueil. Puis nous avons analysé le corpus ainsi recueilli et nous avons proposé des exploitations pédagogiques à deux niveaux, un niveau d'opérations linguistiques (comme on en trouve dans les exercices rédigés à l'aide d'exerciceurs), un niveau discursif (activités plus complexes supposant des stratégies discursives). C'est donc bien d'une thèse de didactique des langues qu'il s'agit et non d'une thèse technique portant sur le numérique même si elle fait parfois une large place aux aspects techniques. C'est aussi une thèse qui s'inscrit dans une conception de l'apprenant qui tend à en faire un « apprenant-analyste » comme nous l'avons exposé dans un article avec Jean-Luc Bergey et Henri Portine (2012).

Cette thèse a donc un côté exploratoire. C'est pourquoi elle n'est pas accompagnée d'une expérimentation sur le terrain (il était trop tôt pour le faire). Ce présent chapitre exposera les enjeux et les paramètres de notre projet. Les chapitres suivants porteront sur l'analyse de discours que nous avons faite parce que cet objectif s'est imposé à nous. Puis nous traiterons de la question de l'autonomie, préalable obligatoire à notre question finale qui motive tout ce qui précède : proposer des activités discursives à la fois fondées théoriquement et réalistes empiriquement. Cette thèse est donc pour nous une trajectoire ouverte sur des prolongements.

A - Enjeux de la thèse

Points de départ

Nous partons de deux constats, l'un empirique, l'autre théorique selon lesquels l'analyse de discours n'a pas encore toute sa place en didactique des langues, au moins dans les pratiques de classe.

Empiriquement, dans les manuels édités consacrés à la didactique du FLE (Français Langue Etrangère), on ne voit pas de manière explicite l'implication de l'analyse de discours, ni dans la démarche pédagogique, ni dans les activités d'apprentissage. Sur ce point, Beacco a remarqué que :

« Les apports de l'analyse de discours à la mise au point de syllabus et de curriculums spécifiques et leur incidence sur les pratiques d'enseignement, via les manuels ou, plus largement, les matériels d'enseignement, peuvent apparaître comme décevantes quantitativement et, ce qui est plus grave, de manière qualitative [...] sous réserve d'inventaire, bien entendu. » (Beacco, 1996 : 186).

Théoriquement, Mourlhon-Dallies, dans l'ouvrage *Le discours : Enjeux et perspectives*, un numéro spécial du *Français dans le monde* (1996) consacré à la problématique de discours, a souligné que :

« Si les recherches en analyse de discours sont un des moyens de sensibiliser les enseignants aux constantes et aux variabilités de différentes sortes ou genres de discours, il existe un fossé entre ces entreprises descriptives et celle qui consiste à transmettre l'essentiel de ces résultats à des apprenants de langue. Il incombe aux enseignants de construire des "parcours didactiques" mêlant des supports variés, supports fabriqués ou authentiques, littéraires ou plus prosaïques, tout n'étant qu'une question de "dosage" au sein des programmes à élaborer. » (Mourlhon-Dallies, 1996 : 155)

Ainsi, conduire un cours de français sur objectifs spécifiques exige de la part de l'enseignant des moyens et un travail importants de conception et de préparation. En effet, « le FOS se définit comme une démarche didactique de conception d'une formation linguistique à partir d'une demande précise et des besoins langagiers d'un public identifié, réuni autour d'un même projet » (Mangiante et Desroches, 2014 : 52). Si on accepte que l'analyse de discours est une discipline de référence pour la didactique des langues, notamment celle du FOS, on se demande pourquoi le « fossé » existe toujours après presque une décennie depuis la remarque de Mourlhon-Dallies sus-mentionnée. Qu'est-ce qui entrave la transposition didactique de l'analyse de discours ? Comment concevoir des activités d'apprentissage tenant compte davantage du discours ? Ce sont des questions qui nous occupent dans cette étude.

N'étant plus un slogan commercial, la révolution numérique et informatique est bien réelle et fait basculer tous les secteurs d'activités humaines, l'éducation n'étant pas une exception. La façon par laquelle on accède à la connaissance change. On n'apprend plus « comme

auparavant ». Les éducateurs se retrouvent volontairement ou non face à des questions comme « *comment peut-on adapter ses pratiques d'enseignement pour tirer bénéfice de ce changement ?* », « *comment ne plus chercher à réduire l'écart entre la pratique institutionnelle de l'enseignant et la pratique individuelle de l'apprenant, mais passer à une nouvelle position visant à être en phase avec ce dernier quand chaque jour il navigue un peu plus sur la Toile ?* »

Toujours concernant le FOS, ses technologies d'appui ont considérablement évolué. On est passé de l'*Enseignement assisté par ordinateur* (EAO) aux *Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation* (TICe) et aux dispositifs complexes et intégrant (voir Grosbois, 2012). Comment donc accompagner les apprenants dans ce nouveau contexte ? Pour répondre à cette question, quelques précisions sont nécessaires.

Au-delà de l'EAO

Notre objectif est de « programmer » l'apprentissage d'activités discursives, c'est-à-dire d'offrir à des apprenants de langue étrangère ou seconde un dispositif leur permettant de réaliser des activités sur un mode préparatoire, en quelque sorte de les entraîner au sein d'un monde virtuel, mais, dans notre cas, sans recourir pour autant à des avatars de type « *Second Life* » (cf. Wigham et Chanier, 2013) qui constitue aussi une modalité d'entraînement au sein d'un monde virtuel. Notre objectif est d'utiliser l'une des modalités actuelles du web, le « web 3 », dont nous allons esquisser à grands traits les propriétés ci-dessous.

Mais cela ne remet-il pas en cause l'évolution des apprentissages linguistiques numériques ? En effet, cette évolution semble consister en une prise de distance de plus en plus grande avec le monde des exercices hors interaction effective entre humains. Nous voyons des diversifications à partir des pratiques de l'EAO, comme le montre la figure ci-après.

EAO : enseignement assisté par ordinateur (anglais : *CAL*, *Computer-assisted-learning*)

ALAO : apprentissage/acquisition des langues assisté(e) par ordinateur

TICe : Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation

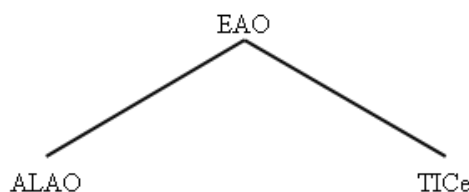


Figure 1 : Diversification des pratiques à partir de l'EAO

La notion d'ALAO est plutôt orientée vers les exercices et suppose l'opposition entre notions de « bas niveau » et de « haut niveau » (notions que nous reprendrons à notre compte), d'où des exercices de bas niveau et des activités de haut niveau ou discursives. Mais l'ALAO peut aussi s'inscrire dans une théorie communicative ou interactionniste. On croise ici trois positions :

- Piaget a toujours considéré qu'il y avait des phases dans les apprentissages et que ces phases étaient caractérisables par des opérations « prototypiques » (Piaget, 1975), ce qui induit la notion de bas et de haut niveaux mises en évidence par le groupe LNR⁶ au cours des années 1970 ;
- Vygotski, par sa critique de Piaget, a insisté sur le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique, ce qui conduit à minorer le rôle du bas niveau ;
- Bruner (1983) a mis en avant le rôle du pragmatique dans l'acquisition des langues, ce qui valorise la notion de scénario issue de la notion de script (Schank et Abelson, 1977).

La notion de TICe est plutôt orientée vers l'idée d'approche communicative puisque les TIC sont issues du monde de la communication, d'où aussi l'idée de CMO, communication médiée par ordinateur. Cet accent mis sur la communication a pour conséquence le choix entre les trois options :

- une conception de la communication centrée sur la notion d'interaction (que l'on voit bien à l'œuvre actuellement sur les réseaux sociaux comme *Facebook*) ;
- une conception de la communication insérant les interactions dans la constitution d'une communauté (c'est-à-dire d'un ensemble de locuteurs/co-locuteurs partageant des normes d'interaction et une mémoire collective dynamique) ;
- une conception de la communication insérant les interactions dans des systèmes de représentation dynamiques construits et maintenus par les locuteurs/co-locuteurs.

On remarquera que les deux derniers points sont deux facettes d'une même « réalité » (l'une orientée vers la communauté sociale, l'autre orientée vers la cognition individuelle mais insérée dans le collectif) et s'opposent tous deux au premier point. La CMO est confrontée au même problème. Mais il ne faut pas oublier que les approches cognitives qui se sont développées à partir des années 1980 s'opposent aussi sur deux points :

⁶ Voir Lindsay et Norman (1977).

- faut-il opérer un retour au behaviorisme (selon une modalité plus large que celle due à Skinner, bien évidemment) ou, au contraire, intégrer les approches communicatives et interactionnistes ?
- si l'on se situe dans une perspective cognitive, faut-il faire un pont ou non entre les apprentissages et l'*embodiment* ?

Nous n'argumenterons pas sur le premier point, cela nécessiterait « une autre thèse ». Il nous semble qu'il y a dans cette question (souvent posée de façon conflictuelle) une opposition trop radicale. Notre réponse serait : « cela dépend de ce que l'on entend par behaviorisme ».

Nous ignorerons volontairement le deuxième point qui n'a de pertinence qu'en présentiel – au moins pour le moment.

Nous avons pris position théoriquement. Abordons maintenant un plan plus pratique. De ce point de vue, deux questions se posent :

A. L'utilisation de TIC ne s'accompagne-t-elle pas d'un « retour en arrière pédagogique » ? Cette question a été souvent abordée. Nous ne la reprendrons pas parce que la réponse dépend des pratiques : elle est citée ici pour mémoire.

B. L'approche « TICe » ne manque-t-elle pas la question du bas niveau dans son orientation *a priori* communicative (même si ce n'est pas toujours le cas dans les faits) et n'est-elle pas un simple doublet de la partie « discursive » de l'ALAO ? Cette question entre plus dans notre champ d'interrogations.

Le passage de l'EAO aux TICE marque effectivement le passage d'une centration sur le lexique (généralement isolé de son contexte) et sur la grammaire à une centration sur l'interaction (d'où l'apparition de la problématique de l'interactivité, parallèle sur le plan « humain ↔ machine » et de l'interaction sur le plan « humain ↔ humain », dans les années 1980 – 1990). De plus, l'évolution d'une approche behavioriste et centrée sur la phrase (illustrée par les pratiques liées au structuro-global audio-visuel ou SGAV) à une approche communicative et centrée sur l'interaction et les documents « authentiques » s'est faite au tournant des années 1970 - 1980 pour le FLE. Les outils informatiques (les « micro-ordinateurs » de l'époque) n'étaient pas assez puissants pour suivre cette évolution. La conception de type EAO a donc continué jusqu'à la fin des années 1980. C'est avec *Authorware*, fait pour le Macintosh et qui pilotait un magnétoscope d'un pouce que l'on a assisté à un basculement vers la prise en compte de l'interaction dans les usages de l'outil informatique⁷. L'internet et les possibilités de numériser des images et des vidéos avec un poids acceptable (problème de l'affichage immédiat ou non) ont permis de poursuivre cette

⁷ Information donnée par Henri Portine.

évolution, ce qui a entraîné un désintérêt pour le lexical et le grammatical considérés comme appartenant à une époque révolue, celle de l'EAO.

En 2002, la DT (Direction de la Technologie) du MEN (Ministère de l'Education nationale) a commandé à un groupe de travail piloté par Frédéric Haeuw (ALGORA) un « outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur ». Cet outil qui se considérait comme un référentiel a été nommé COMPETICE. Ce dispositif envisageait cinq scénarios :

- présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias ;
- présentiel amélioré en amont et en aval ;
- présentiel allégé : des apprentissages s'effectuent en dehors de la présence physique du formateur ;
- présentiel réduit ;
- présentiel quasi inexistant.

L'opposition présentiel / *blended learning* / distanciel (telle qu'elle est illustrée par le référentiel Competice) est-elle encore valide ? Nous ne le pensons pas. Ce que l'on appelle « pratiques nomades » illustre bien l'évolution des apprentissages comme un mélange de relations en présentiel, en semi-distanciel (exemple, salle informatique avec tuteur) et en distanciel. D'ailleurs, l'apprentissage en ligne n'est plus réservé seulement à la formation à distance. Avec l'introduction des plates-formes de formation de type *Moodle* ou des ENT (Environnement numérique de travail) dans les établissements scolaires, de nombreuses activités d'apprentissage en ligne ont été introduites dans les cours en présentiel. De ce fait, nous ne considérons pas le *blended learning* comme un complément mais comme une véritable modalité d'apprentissage.

Comment envisager de véritables activités discursives ?

Le recours aux plates-formes permet de mettre en œuvre des activités communicatives, c'est pourquoi l'utilisation de TIC est massivement représentée à l'heure actuelle par le recours à ce type d'outils. C'est aussi le cas du recours à la « CMO » (communication médiée par ordinateur) ; exemples : des discussions entre classes (*e-Twinning*, par exemple). On « fait ensemble ».

On a donc là l'idée suivante : réaliser des activités discursives (donc de haut niveau) c'est mettre en œuvre de la communication entre apprenants, d'où l'importance de l'interaction déjà signalée.

Par son orientation « transversale » (et non « verticale »)⁸, le web 2.0 assume le même rôle : le « web 2 » est donc à rapprocher des réseaux sociaux, de la CMO, des pratiques communicatives et des apprentissages fondés sur une approche pragmatique et des scénarios.

Mais peut-on envisager des activités discursives qui prendraient la forme d'exercices préparant à la communication orale et écrite ? On n'est plus alors dans une strate de type « communicatif » puisqu'on ne plonge plus les apprentissages dans des activités d'interaction entre humains. On n'est donc plus dans une approche de type « web 2 ». Comment alors se situe-t-on ? Elaborer des stratégies reposant sur des exercices (qui se situent toujours sur le bas niveau) préparant à la communication orale et écrite, c'est-à-dire à de véritables activités discursives (relevant du haut niveau) revient à « travailler les données », (cf. Gandon et *alii.*, 2012). On se situe alors dans le « web 3 ». Mais il faut bien comprendre qu'il ne s'agit pas là d'une gradation : web 1, web 2, web 3, ... (web 4 ?). Cela n'aurait pas de sens. Il n'y a pas de « web 4 » à attendre (en tout cas, pas actuellement) et le « web 3 » ne dépasse ni le « web 1 » ni le « web 2 » (comme le montrent bien Gandon et *alii.*). Il s'agit de modalités différentes du web. Dans cette perspective, l'apport de XML est tout à fait compatible avec le « web 1 », c'est-à-dire la conception hiérarchique du web (un serveur détient des informations qu'il transmet à un client à sa demande). La seule différence est que XML permet une analyse plus ou moins fine des données véhiculées dans les deux sens alors que HTML ne le permettait pas. De même XML permet le « web 2 » sur une modalité transversale (*peer to peer*). Le « web 3 » sera, lui, axé sur l'analyse des données.

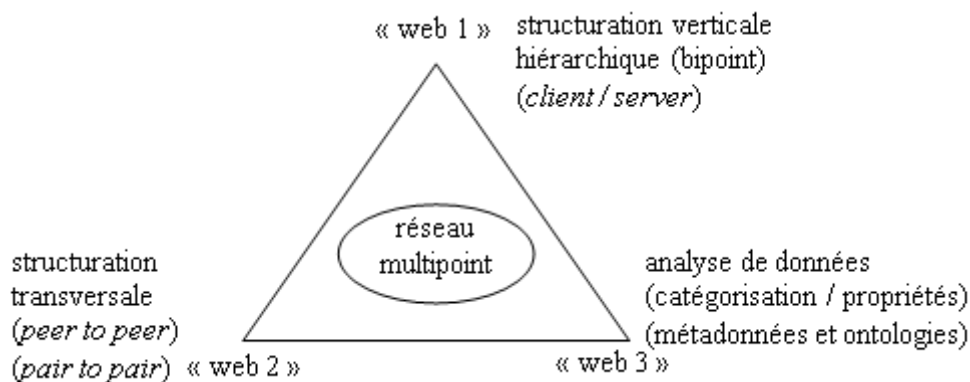


Figure 2 : Trois modalités du web

Le présent travail est consacré à une intégration de la problématique « web 3 » à la didactique des langues. Il ne s'inscrit donc pas dans le courant dominant actuel qui porte sur le « web 2 », c'est-à-dire sur la mise en réseaux de partenaires dans un acte d'apprentissage, que l'on

⁸ Notons qu'en situation didactique, le web 2.0 peut aussi comporter une dimension verticale : l'espace de travail/communication... appartient à l'enseignant qui a des droits supérieurs à ceux de l'apprenant, notamment celui de modifier et supprimer des contributions (dans les forums par exemple sur Moodle). Merci à Christian Ollivier pour cette remarque.

recourt aux réseaux sociaux, à la CMO ou au *e-Twinning* (prolongement de la correspondance scolaire de Freinet) au service de la « télécollaboration » dans l'apprentissage d'une langue (cf. Belz, 2001 ; O'Dowd, 2006b, 2012 ; entre autres), même s'il arrivera forcément que le web 2 et le web 3 se rencontrent ici, les frontières des catégories sont naturellement poreuses. On remarquera d'ailleurs que le travail sur les blogs (qui est intermédiaire entre une problématique « web 2 » et une problématique « web 3 ») a perdu ses aspects innovants alors qu'il y aurait sans doute encore beaucoup à faire. Il faut toutefois bien comprendre que le présent travail ne prétend pas se situer complètement « à côté » des travaux sur le « web 2 ». Il nous semble évident que notre travail, dans la réalité effective de la didactique des langues devra s'articuler avec ceux sur le « web 2 » (pour nous, le schéma ci-dessus le met en évidence), mais nous voulions effectuer un travail suffisamment approfondi, ce qui nous limitait de fait au présent sujet. Notre choix — creuser une orientation « web 3 » — a une conséquence : il est encore trop tôt pour confronter cette approche à des expérimentations. C'est pourquoi notre travail a un caractère exploratoire et non un caractère expérimental.

Corpus et activités discursives spécifiques

À partir du milieu du XXe siècle, trois développements parallèles dans les études linguistiques ont contribué largement à façonner le paysage actuel de la didactique des langues, notamment celle à des fins spécifiques (FOS). Tout d'abord, l'analyse de discours est devenue le domaine de référence, un passage obligatoire, pour de nombreuses recherches concernant différentes disciplines, notamment la sociolinguistique, mais aussi dans une mesure plus faible, la sociologie, la psychologie et la linguistique appliquée. Deuxièmement, l'approche communicative de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, en mettant l'accent sur les activités pratiques de communication, a conduit au besoin de recourir à de véritables exemples d'utilisation de la langue, écrite et parlée. Donc des « documents authentiques » devraient être mis à la disposition des apprenants de langue. Le web est une excellente source pour ce matériel. Troisièmement, les progrès technologiques et informatiques ont contribué aux développements de la linguistique de corpus et à la constitution des corpus linguistiques de grande taille. Ces derniers sont potentiellement disponibles pour tous les acteurs impliqués dans le processus d'apprentissage des langues, y compris les concepteurs de matériel et de ressources pédagogiques, les enseignants et même les apprenants. Cela semble représenter un environnement d'enseignement et d'apprentissage idéal pour le FOS. L'enseignant et les apprenants de langue à des fins spécifiques ont désormais un accès facile à des exemples de discours spécialisés (écrits et oraux). Les corpus de textes, facilement constitués et souvent disponibles pour la communauté, permettent à l'analyste (l'enseignant et/ou l'apprenant) de relever des régularités discursives et des spécificités linguistiques d'un type de texte, ou plutôt d'un genre de discours. Or les publications dans le domaine de la linguistique de corpus et la démarche discursive dans l'enseignement et l'apprentissage des langues sont de plus en plus enrichies et nombreuses.

Celles-ci constituent une aide méthodologique et pratique pour les enseignants qui n'ont pas été habitués à la démarche d'analyse de discours.

Dans notre démarche, si nous faisons appel aux exercices, il ne s'agit ni de faire de la grammaire ni d'apprendre du lexique de manière décontextualisée mais de mobiliser des structures grammaticales ou du lexique à des fins fonctionnelles, ce qui permet d'envisager leur intégration à des activités discursives. Les deux plans (a) lexical/grammatical, (b) discursif, s'organisent donc en deux niveaux :

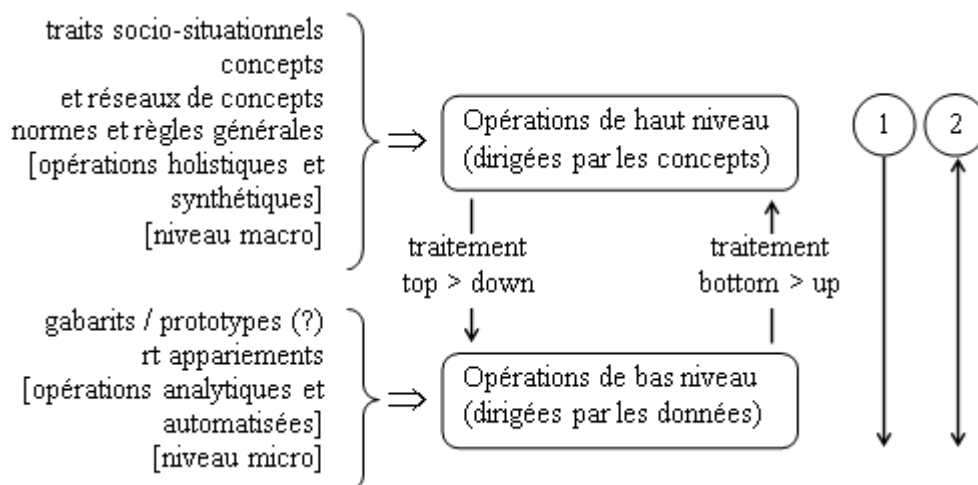


Figure 3 : L'articulation « haut niveau » et « bas niveau »

La flèche 1 signifie que le processus commence par un traitement global de type top > down. La flèche 2 signifie qu'il se poursuit par un traitement dialectique haut niveau > bas niveau / bas niveau > haut niveau.

Travailler sur le web, c'est construire des traitements selon la figure ci-dessus en combinant des exercices de bas niveau et des stratégies de haut niveau qui sont corrélables / corrélés.

B - Configuration de la thèse

Objectifs de la recherche

Cette recherche, de nature exploratoire, se donne pour objectifs de mieux connaître certains paramètres intervenant dans une formation de type FOS par analyse et révision critique. Elle a une visée didactique clairement définie et vise à trouver des moyens et démarches pour rendre l'apprenant plus autonome dans une formation linguistique à visée professionnelle, le français du tourisme en l'occurrence, à l'aide de l'outil numérique.

Notre objectif est donc de définir une démarche didactique en prenant en compte les paramètres analysés, notamment ceux de l'analyse de discours spécialisés et professionnels issus du domaine du tourisme et l'évolution des outils des technologies informatiques. S'il nous faut faire appel à l'analyse de discours, notre recherche se situe dans la perspective

didactique de cette entreprise et non en linguistique théorique. L'analyse de discours nous fournit des éléments permettant ensuite d'envisager une démarche didactique qui met au devant de la scène le discours et favorise une autonomisation guidée de l'apprenant de FOS.

Questions et hypothèses de la recherche

Questions de la recherche

Notre étude cherche à répondre principalement aux questions suivantes.

- Comment l'analyse de discours peut-elle remettre en question notre pratique d'enseignement des langues en général et du FOS en particulier et permettre de la renouveler en cours de FOS ?
- Qu'est-ce qui entrave la transposition didactique de l'analyse de discours ?
- Comment développer, outre une compétence de communication, une compétence discursive ? Autrement dit, comment concevoir des activités d'apprentissage tenant compte davantage du discours ?
- Comment l'utilisation des outils pour l'ingénierie linguistique permet-elle une autonomisation de l'apprenant ?

Hypothèses de la recherche

Nous partons de l'hypothèse que le discours des guides (guides papier et guides humains) est caractérisé par ses propres régularités et ses marques énonciatives. Il en découle trois positions qui seront argumentées dans le cadre de la thèse :

- l'analyse de discours et celle du discours professionnel apportent un éclairage et contribuent à concevoir un programme de formation linguistique à visée professionnelle plus cohérent et pragmatique ;
- la mise en place des exercices au service des stratégies discursives aide l'apprenant à développer des compétences discursives pour une meilleure communication professionnelle ;
- les activités discursives basées sur le web soutiennent un apprentissage de plus en plus autonome chez l'apprenant ; cette autonomisation porte sur plusieurs points : linguistique, stratégique et professionnelle.

Organisation de la thèse

La première partie présente les fondements théoriques et méthodologiques de l'ingénierie linguistique pour la didactique des langues. Elle fait l'objet d'un développement en trois chapitres. La deuxième partie est consacrée à la problématique de l'analyse du discours du tourisme avec quatre chapitres. Elle traite trois sujets principaux : la définition du cadre

théorique et conceptuelle de l'analyse du discours, la présentation de notre corpus et l'analyse de corpus. La troisième partie, la dernière, est le cœur de cette étude. Elle traite deux sujets équivalents aux deux chapitres : les exercices au service des stratégies discursives et l'élaboration d'activités discursives sur le web. La thèse comprend donc neuf chapitres auxquels s'ajoute l'introduction et la conclusion générales.

Le chapitre premier est consacré à l'examen des théories de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue étrangère. Ceci nous conduira à retenir les premiers éléments importants intervenant dans une formation linguistique.

Le deuxième chapitre porte sur la présentation du contexte du FOS et de son évolution méthodologique. Les grands courants sont analysés de manière assez descriptive tout en précisant les publics concernés, les objectifs de la formation et les priorités didactiques. Au terme de ces analyses, deux tendances principales se dégagent : le dépassement de la langue au profit du discours comme objet d'étude et d'apprentissage et le passage du spécialisé au professionnel avec une meilleure prise en compte de l'activité professionnelle qui régit la pratique discursive en milieu de travail. Pour terminer, nous proposons un aperçu sur l'enseignement du FOS dans notre contexte précis, le Vietnam. Nous constatons par cette révision que l'enseignement du FOS au Vietnam soulève de nombreuses problématiques concernant la conception et l'élaboration du cours, les contenus, les démarches didactiques, sans parler des relations et de l'articulation entre les compétences linguistiques et discursives à développer, notamment dans un environnement de travail largement modifié par les outils technologiques et informatiques.

Le troisième chapitre traitera de la problématique de l'autonomie de l'apprenant dans le cadre d'une formation linguistique. Notre attention sera essentiellement portée sur les résultats de différents travaux tant francophones qu'anglo-saxons. Nous essayerons d'identifier et de dégager les variables agissant sur l'exercice de l'autonomie et sur le développement de cette capacité à apprendre de manière autonome et efficace. Cette révision nous permettra d'orienter notre attention vers l'autonomisation (processus dont l'objectif est de rendre l'apprenant autonome) et non vers l'autonomie (qui est considérée comme un état, ce vers quoi on va). Appréhendée de telle manière, il est ainsi possible d'envisager des dispositifs permettant le développement d'une autonomisation progressive de la part de l'apprenant. Par ailleurs, un intérêt particulier sera accordé à l'examen de quelques théories et approches soutenant l'acquisition d'une compétence. Nous trouvons intéressant d'envisager la problématique de l'autonomie de manière dynamique sous l'influence de l'artefact informatique désormais omniprésent dans l'environnement pédagogique. Nous terminerons la première partie de la thèse par la recommandation d'une approche pédagogique, le *blended learning* (l'apprentissage composite), approche consistant à combiner de manière flexible et articulée plusieurs méthodes, modalités, supports, etc. pour créer un environnement d'apprentissage favorable dans lequel l'apprenant peut atteindre ses objectifs plus facilement

et efficacement. Le *blended learning* ne sera donc pas pour nous l'UNE des modalités d'apprentissage, mais LA modalité d'apprentissage qui a déjà cours et qui est appelée à devenir la modalité d'apprentissage de référence.

Le chapitre quatre intitulé *La problématique discursive* ouvre la deuxième partie et s'attache à définir le cadre conceptuel et méthodologique qui nous permettra d'analyser notre corpus de discours lié au tourisme. Les outils d'analyse les plus courants sont présentés et discutés. Dans un premier temps, nous essayerons de définir la notion de discours, nous proposerons ensuite une discussion concernant une typologie en faveur de la notion de *genre* de discours et non de *type*. Dans un deuxième temps, nous exposerons les différentes approches en analyse de discours : énonciative, communicationnelle, pragmatique, quantitative. Pour analyser notre corpus, nous ferons appel non pas à une approche/méthode unique, mais à plusieurs, en fonction de nos objectifs dans une perspective pédagogique.

L'analyse de discours est, dans notre cas, au service de la didactique des langues et non de l'étude « purement » linguistique. Nous discuterons donc de la transposition de l'analyse de discours à la didactique des langues. Ce processus n'est pas évident et il existe un grand décalage entre les analyses théoriques et empiriques de l'analyse de discours et son implication effective dans les programmes de formation. L'analyse de discours n'est pas seulement la discipline de référence pour la conception de curriculum et de syllabus d'une formation de type FOS, il est aussi possible de développer des activités d'apprentissage au bénéfice de l'appropriation du discours et de la compétence discursive dans une communication spécialisée en milieu professionnel.

Le chapitre cinq présente les démarches de recueil et d'élaboration de notre corpus. Il s'agit, d'une part, des discours de deux guides de voyage (discours écrits) sur le Vietnam totalisant environ 1000 pages de texte, édités en France pour un public de touristes francophones ; d'autre part, des discours oraux des guides touristiques enregistrés lors des visites guidées dans les régions du Nord du Vietnam. Le corpus écrit est nettoyé, structuré et annoté avec des balises empruntées au langage XML, ce qui facilite l'exploration et l'extraction des séquences servant d'appui à notre analyse tandis que le corpus oral a été transcrit selon les normes de transcription alphabétique courantes dans les travaux ayant le discours parlé comme objet d'étude. Nous terminons ce chapitre par une présentation des extraits du corpus et de quelques difficultés auxquelles nous avons été confronté lors de la collecte de données.

Le chapitre six et sept consistent en l'application des outils conceptuels et méthodiques à l'analyse de notre corpus. Nous allons d'abord mettre en évidence le cadre énonciatif du discours des guides et définir leurs genres discursifs. Nous proposerons ensuite des analyses de la structuration discursive portant sur les modalités d'organisation. Plus précisément, elles portent sur trois plans : structurel, thématique et interactif.

Nous consacrerons également une partie à l'étude des adjectifs de valorisation positive, un moyen linguistique très prisé qui contribue largement à la mise en œuvre et à la légitimité de ces trois visées communicationnelles. Le chapitre se termine par une discussion à propos des résultats et de leurs potentialités didactiques.

Le chapitre huit s'inscrit dans le volet didactique de la troisième partie de la thèse et propose une révision d'une notion classique de la didactique des langues, l'*exercice*. Nous sommes persuadé que le développement de la compétence discursive exige de la part de l'apprenant des compétences de natures diverses : linguistique et socioculturelle entre autres. L'apprenant a besoin de la matière langagière pour construire son discours. Les exercices ont donc toute leur place dans une démarche discursive. Ils seront utilisés en fonction du besoin de l'apprenant lors de la réception et de l'élaboration du discours. Nous donnerons également quelques exemples d'exercices visant à systématiser, à stabiliser et à autonomiser l'apprentissage de « bas-niveau ». Ces exercices ne seront pas proposés de manière indépendante et autonome, mais doivent être articulés avec des activités discursives.

Le chapitre neuf conclut la thèse avec des exemples de séquences d'activités discursives d'apprentissage basées sur le web (*web-based learning*). Ces activités discursives sont conçues pour exploiter le web dans ses trois dimensions : ressources de discours authentiques, outils de communication et de publication et enfin environnement d'apprentissage intégré. Dans un futur proche, le web deviendra de plus en plus invisible. On accédera et utilisera le web en permanence sans se soucier des modalités de connexion, ni des terminaux utilisés. Mais le web devient déjà une plateforme avec laquelle on travaille, apprend et se divertit. Les activités que nous avons proposées témoignent également d'une transposition tout à fait possible et pertinente de l'analyse de discours à l'apprentissage linguistique, étant donné que la langue elle-même ne constitue plus l'objet de prime abord important dans l'appropriation et l'acquisition linguistique, mais cède la place au discours, autrement dit la mobilisation de la langue dans des situations de communication concrètes visant un ou des objectif(s) précis.

PREMIERE PARTIE

AU FONDEMENT DE L'INGENERIE LINGUISTIQUE

L'objectif de cette partie est de mettre en évidence les éléments qui sont au fondement de la didactique des langues en contexte spécialisé : la notion d'apprentissage mise en rapport avec les TICe et l'ingénierie linguistique (la démarche didactique utilisant les TICe) ; les développements qui ont abouti à la notion de FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) et la diversité des contextes d'apprentissage du FOS ; la notion d'autonomie qui est une notion complexe au cœur de ces développements du FOS et qui est caractérisée par la diversité des approches auxquelles elle donne lieu.

Pour atteindre ces objectifs, nous devons nous situer dans les différentes approches qui ont été proposées et les propositions qui en ont découlé. La critique de ces différentes approches nous fournira nos premières analyses qui nous permettront de définir les principaux paramètres d'une formation de type FOS.

L'ensemble s'inscrit pleinement dans une visée didactique et débouche sur une argumentation en faveur d'une approche pédagogique déterminée, le *blended learning* comme modalité de plus en plus courante de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, et notamment des « langues de spécialité ».

CHAPITRE 1

APPRENTISSAGE ET DIDACTIQUE DES LANGUES

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons aborder la question de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce dernier est très différent de l'acquisition de la langue maternelle. Nous allons voir que la représentation de ce qu'est la langue influence la façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage. Du point de vue de l'enseignement, l'évolution méthodologique est toujours soutenue par les avancées dans les domaines connexes : la psychologie, la linguistique entre autres. Ainsi, nous décrirons de manière succincte les grandes théories des apprentissages linguistiques et leurs implications dans la démarche didactique avant de poser les premiers principes de notre approche pédagogique. Nous allons également argumenter sur le fait que l'objectif final de l'apprentissage des langues n'est plus les connaissances linguistiques mais une compétence à communiquer langagièrement. Ces premiers éléments constitueront la base pour discuter, dans les chapitres suivants, le processus d'apprentissage, les principes et les lignes directrices pour faciliter l'apprentissage afin d'atteindre la compétence visée, en l'occurrence la compétence à entrer dans les pratiques langagières du tourisme.

1.1. Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce qu'enseigner ?

Qu'est-ce qu'apprendre ? et qu'est-ce qu'enseigner ? sont des questions de base pour n'importe quel apprenant et n'importe quel enseignant impliqué dans cette affaire. Répondre adéquatement à ces questions n'est pas chose facile. D'ailleurs, il semble que l'on n'y prête pas toujours attention car on pense fonctionner (apprendre et enseigner) selon un cadre conceptuel et théorique bien défini sans s'interroger vraiment ni sur l'objet du processus (la connaissance), ni sur les caractéristiques de l'acte d'apprentissage ou de l'enseignement. Cela s'explique peut-être parce qu'il apparaît évident, au moins pour la plupart des apprenants et des enseignants, de s'inscrire et de suivre le courant théorique et méthodologique dominant à leur époque. Pourtant, il nous semble important de prendre du recul et de mettre en évidence les représentations que l'on a sur ce qu'est l'apprentissage et sur les théories qui soutiennent cet acte.

1.1.1. Trois représentations courantes de la connaissance

Les approches pédagogiques et les démarches didactiques de l'enseignement en général et de l'enseignement/apprentissage des langues en particulier reposent sur des représentations dominantes à une époque donnée de la connaissance et des savoirs, soutenues ensuite par des recherches théoriques et des modèles pratiques. Somme toute et de manière générale, Germain-Rutherford (2006), dans une note de cours, a présenté trois représentations courantes de la connaissance : la connaissance se transmet, la connaissance s'acquiert et la connaissance se construit. A partir de l'une de ces conceptions, les répercussions pédagogiques sont déterminées, le rôle de chaque acteur dans le processus de l'enseignement (enseignant/formateur) et de l'apprentissage (élève/apprenant) est identifié, et des méthodes pédagogiques correspondantes peuvent être développées.

Selon Germain-Rutherford, si on considère que la connaissance se transmet, l'enseignant a donc la charge de transmettre l'information et la connaissance en donnant un message clair permettant la compréhension de l'objet de l'apprentissage. Le savoir est avant tout une donnée. L'apprenant l'écoute attentivement et retient l'information fournie. Dans ce modèle, les méthodes pédagogiques privilégiées sont l'exposé magistral et la transmission du savoir déjà structuré de l'enseignant à l'apprenant. Il s'agit donc d'une pédagogie transmissive centrée sur le contenu à acquérir. Les courants théoriques sous-jacents de cette approche sont le behaviorisme et l'associationnisme. Nous y reviendrons.

Si on considère que la connaissance s'acquiert, l'enseignant est celui qui balise le parcours, indique les objectifs, formule des consignes claires et guide les apprenants dans leur apprentissage. Par l'acte d'apprentissage, ceux-ci suivent les indications, investissent dans le travail personnel pour acquérir la connaissance. Les méthodes pédagogiques dominantes s'organisent sous la forme de séminaires, cours et travail personnel. Cette représentation de l'apprentissage et de l'enseignement trouve son origine dans les théories cognitivistes. Dans ce courant, l'acquisition des connaissances consiste en l'appropriation du savoir proposé par l'enseignant ou déjà disponible dans les matériels d'apprentissage.

Et enfin, si on considère que la connaissance se construit, pour faciliter l'apprentissage, le rôle de l'enseignant c'est de formuler des problèmes, d'accompagner les apprenants et de mettre des ressources à leur disposition. Ces derniers mobilisent des connaissances antérieures pour explorer, étudier, collaborer pour découvrir, créer la nouvelle connaissance et l'assimilent. Dans cette perspective, les méthodes pédagogiques recommandées sont la résolution de problèmes, l'apprentissage par projets, les pratiques de résolution conflit socio-cognitif. Cette approche est basée sur les théories cognitivistes - constructivistes que nous allons développer dans la section §1.2

L'objet de l'apprentissage linguistique est bien différent de celui d'autres disciplines. La langue est un objet abstrait, conventionnel et très ancré dans un contexte socio-culturel et

historique déterminé. Ensuite, l'appropriation des connaissances linguistiques n'est pas un but en soi, mais sert à communiquer et à conceptualiser le réel, il s'agit d'acquérir et de s'approprier un moyen de communication verbale qui aide son titulaire à interagir avec l'autre dans un contexte de connaissance donnée. Mais apprendre une langue étrangère est aussi autre chose qu'apprendre une langue maternelle.

1.1.2. Connaissance linguistique ou compétence de communication langagière

A la différence d'autres matières en science, l'objet de l'apprentissage linguistique évolue d'une époque à l'autre en fonction de ce que l'on a comme représentation de la langue, de ses composantes, de sa structure, de son rôle et de son fonctionnement. Cette représentation courante ou scientifique n'est pas stable mais susceptible d'évoluer notamment en conjonction avec les avancées des sciences connexes : la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique ou encore l'anthropologie, etc.

L'objectif de l'apprentissage des langues, lui-aussi, change au cours du temps. Avant la mondialisation (économique et politique d'abord, puis sociale et culturelle) des années 1960, il y avait très peu de mobilité des individus au-delà des frontières nationales. Apprendre une langue étrangère ne consistait guère à apprendre à gérer la communication (orale et écrite) avec l'étranger (sauf dans le cas des colonies), mais plutôt à lire et comprendre la documentation en langue étrangère. Les langues vivantes choisies pour enseigner et apprendre à l'école n'étaient pas nombreuses. Il s'agissait principalement de l'espagnol, du portugais, du français et de l'anglais, les pays où on parle ces langues comme langue maternelle, ayant une certaine avancée au niveau de la science, de la technologie et de la culture académique et industrielle. L'expression libre y était autorisée et protégée. L'imprimerie s'y développait bien et l'offre éditoriale était abondante. Les autres pays qui voulaient accéder à ce patrimoine, surtout scientifique expérimental, technique, technologique et culturel, ont proposé des cours de langues étrangères dans leur système éducatif. Les gens qui apprenaient ces langues, avaient pour objectif de lire les documents scientifiques et littéraires du pays en question. Par conséquent, les démarches didactiques se focalisaient essentiellement sur la compréhension écrite.

En même temps, à cette époque, on considait la langue comme un objet abstrait. Les linguistes étudiaient son fonctionnement interne et le décomposaient en deux éléments principaux : le vocabulaire et la grammaire. Le vocabulaire est l'ensemble des mots utilisés pour nommer les choses, désigner les objets et représenter le monde. La grammaire est l'ensemble des règles régissant la combinaison et l'ordre de ces mots pour former une phrase.

Dans ce contexte, l'apprentissage d'une langue étrangère consistait donc en l'acquisition du vocabulaire et des règles grammaticales de la langue. La méthode didactique utilisée était la méthode grammaire-traduction qui procédait par l'enseignement explicite du vocabulaire et de la grammaire, accompagné de la traduction vers la langue maternelle de l'apprenant afin

que ce dernier comprenne le sens. Cette méthode grammaire-traduction s'est ensuite affinée pour tenir compte de la contextualisation du lexique et des structures phrastiques (approche structuro-globale). Mais ceux qui voulaient échapper à cette vision réductionniste de la langue avaient développé dès la fin du 19^e siècle la méthode directe, qui recourt souvent à la classe de conversation (qu'il ne faut pas confondre avec l'approche communicative).

Progressivement et avec l'évolution géopolitique et de la science, les flux migratoires, pour le commerce, pour le tourisme ou encore pour les études et le travail, ont été de plus en plus importants. On a vite senti le besoin de connaître une langue étrangère pour communiquer, travailler avec les étrangers. On constate que l'objet de l'apprentissage d'une langue étrangère passe de la langue au discours. L'objectif de l'acquisition d'une langue étrangère n'est plus la compétence linguistique, mais la compétence communicative dont la connaissance au niveau du vocabulaire et de la grammaire est une composante. Les démarches pédagogiques visent donc à développer une compétence de communication (nous y reviendrons au § 4.2.2). L'approche communicative a vu le jour et est encore très présente dans la didactique des langues. Pourtant, cette approche, à part ses avantages indéniables, a aussi quelques limites notamment en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage d'une langue sur objectifs spécifiques, du FOS en l'occurrence (Français sur Objectifs Spécifiques). Pour dépasser ces limites, on constate l'émergence progressive de l'approche discursive dans laquelle nous nous inscrivons et pour laquelle nous allons apporter quelques développements au § 1.3. Nous nous intéresserons maintenant à la spécificité de l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte exolingue chez un public adulte.

1.1.3. Apprendre une langue étrangère en contexte exolingue chez le public adulte

De nos jours, les chercheurs de différents domaines (linguistique, psychologie cognitive, etc.) sont d'accord sur le fait que le processus de l'acquisition d'une langue est différent chez l'enfant ou chez l'adulte. La différence principale est d'ordre cognitif. Chez l'enfant, le développement d'une compétence linguistique s'accompagne du développement mental et des représentations initiales sur le monde. Le langage est un moyen important et essentiel, voire vital pour l'enfant lors de sa découverte du monde physique et social qui l'entoure. C'est pour cette raison que l'enfant apprend et acquiert une langue naturelle dès son jeune âge. Vers 5 ans, l'enfant dispose déjà d'une certaine compétence de communication langagière orale assez complète. Les acquisitions de différentes composantes linguistiques s'effectuent « sous l'influence de facteurs exogènes et endogènes » (Espéret, 1990 : 11) dans le cadre des interactions avec l'entourage, notamment avec la mère et avec l'aide de celle-ci. Les processus cognitifs et leur mécanisme de fonctionnement ont été bien décrits dans les travaux de Bruner (1983). Tandis que pour l'adulte, lors de son apprentissage d'une langue étrangère, il dispose déjà d'un système linguistique, sa langue maternelle. Il a également une représentation assez développée du monde physique et culturel dans lequel il vit. Le processus de l'acquisition d'une compétence linguistique et communicative autre que sa langue

maternelle est beaucoup moins régi par le niveau de son développement mental, mais davantage par les paramètres socio-culturels et du système linguistique maternel. D'ailleurs, les questions concernant l'interlangue (voir Selinker, 1992 ; Py, 1980), le rôle de la langue maternelle (L1) dans l'appropriation d'une langue étrangère (L2) ne sont pas posées dans le cas d'un enfant apprenant la L1, mais sont cruciales lorsqu'il s'agit d'un adulte apprenant la L2. A ce sujet, selon Matthey et Véronique (2004 : 205), « la description des interlangues suscite une importante discussion méthodologique » dans le domaine de recherches en acquisitions des langues étrangères. Les auteurs citent plusieurs travaux et les regroupent dans plusieurs catégories : « des analyses quantitatives », « la nature des données à prendre en compte », « la saisie des données linguistiques et langagières », « les stratégies de communication et d'apprentissage », « la représentation mentale des connaissances de l'apprenant » et « le système de traitement qui contrôle la mise en œuvre de ses connaissances lors de la production en L2 ». Il est clair qu'il s'agit des problématiques propres à l'apprentissage d'une L2 chez un public adulte.

Une autre différence majeure à prendre en compte, c'est que l'apprentissage d'une langue ne se fait pas de la même manière s'il s'agit d'un contexte intralingue ou exolingue. Dans le premier cas, l'apprenant a un contact permanent et vit en immersion dans la culture et la langue qu'il apprend. Ce n'est pas le cas pour un adulte apprenant la L2 en contexte scolaire. Cette différence est donc d'ordre quantitatif. En effet, selon les termes de Hilton (2005 : 13), « en milieu scolaire, le temps de contact avec la langue [L2] ne représente qu'une infime fraction de ce contact permanent qui permet l'élaboration implicite des réseaux langagiers de notre L1 ». Or le public avec qui l'apprenant de L2 peut pratiquer la langue durant son apprentissage n'est pas le même, ni l'objectif de cette pratique. Il s'agit principalement de la simulation, de l'entraînement explicite, fait avec l'enseignant ou les autres apprenants de manière très ponctuelle, en vue de l'acquisition de la langue apprise. Alors que l'enfant, lors de son apprentissage de L1, l'utilise pour des besoins communicatifs et cognitifs réels et effectifs avec tous les gens avec qui il a un contact ponctuel ou permanent.

Au niveau méthodologique, l'apprentissage de la L2 chez l'adulte est souvent organisé et se déroule dans un cadre formel, institutionnel, de façon explicite. Contrairement à celui de l'enfant, ce processus est plutôt informel, implicite et latent.

Enfin, la spécificité de l'acquisition d'une L2 chez l'adulte consiste dans le fait qu' « un certain nombre de procédures semblent fonctionner différemment selon qu'il s'agit de s'exprimer dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère » (Perdue, 1990 : 182). Dans le développement des compétences langagières en L1 à l'école, l'enfant dispose déjà d'une compétence orale performante. Pour la L2, l'oral et l'écrit se développent en même temps et avec des va-et-vient réguliers.

1.2. Les théories d'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère

The diagram illustrates the evolution of learning paradigms through four blue chevron-shaped boxes pointing right, connected by a horizontal double-headed arrow labeled 'PARADIGME'.

- Béhaviorisme**
 - Pavlov
 - Watson
 - Skinner
 - Tolman
 - ...
- Gestaltisme**
 - Wertheimer
 - Koffka
 - Kohler
- Cognitivisme**
 - Piaget
 - Vygostki
 - Brunner
 - ...
- Courants actuels**
 - néo-piagétien
 - néo-vygostkiens
 - *blended learning*

Below the boxes, a horizontal double-headed arrow is labeled **PARADIGME**. At the far left of this arrow is the word **Enseignement**, and at the far right is **Apprentissage**.

Il convient de noter que l'évolution des recherches dans le domaine de la psychologie, science fondamentale qui soutient les démarches pédagogiques, n'est pas aussi linéaire qu'il y paraît, mais dans un souci de clarté, nous sommes amené à relativiser et simplifier des facteurs pour les présenter d'une manière plus compréhensible. De plus, comme le souligne Gaonac'h dans

l'introduction de son ouvrage *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, « Il n'existe pas d' "applications" des théories de l'apprentissage à l'enseignement des langues étrangères » (Gaonac'h, 1991 : 6), mais c'est l'interpellation réciproque de disciplines telles que la psychologie et la didactique des langues qui paraît être facteur de progrès et d'évolution. Précisons également qu'en proposant une analyse des théories d'apprentissage linguistique, nous souhaitons clarifier les points importants de chaque théorie qui nous donneront un certain nombre d'outils théoriques pour analyser, explorer et améliorer notre pratique d'enseignement. Dans cette perspective, chacune de ces théories sera traitée selon deux aspects :

- le rappel des notions et des savoirs théoriques afin de comprendre la théorie en question ;
- les implications pédagogiques possibles de la théorie dans la didactique des langues.

1.2.1. La théorie behavioriste de l'apprentissage

Tenter d'analyser ce que la didactique des L2 emprunterait comme source théorique aux différentes disciplines, notamment à la psychologie, est une entreprise difficile. Cette difficulté réside dans le fait que dans ce domaine, comme dans beaucoup d'autres en pédagogie, la pratique l'emporte souvent sur la théorie et la précède. Cela est encore plus apparent si l'on s'intéresse au behaviorisme, courant psychologique de l'apprentissage qui a été pendant plusieurs décennies la théorie dominante de l'apprentissage. Cette tentative s'avère pour nous encore plus compliquée si on tente d'analyser cette problématique dans la relation dialectique entre théorie et pratique. Pour simplifier notre tâche, nous présentons ensemble dans cette partie deux courants : le behaviorisme et le néo-behaviorisme, car pour nous, ils partagent des principes fondamentaux similaires.

Plusieurs travaux empiriques et expérimentaux inspirent la théorisation du behaviorisme. On peut citer par exemple des travaux de Thorndike (1913) (avec un chat affamé enfermé dans une cage et l'observation du chercheur sur la façon dont le chat parvient à ouvrir la cage au moyen d'un loquet pour prendre la nourriture), ceux de Pavlov (1972[1927]) dont le sujet dans l'expérimentation est un chien, Pavlov a découvert le mécanisme de salivation du chien en fonction des stimuli, et ceux de Skinner (1938) qui développe le concept de conditionnement opérant après son expérience avec des rats. Ces expériences empiriques sont à la base des théories du behaviorisme et de leurs explications sur le mécanisme d'apprentissage, y compris l'apprentissage humain. Nous nous intéressons particulièrement aux théories de Skinner, car ce dernier, différent des autres auteurs behavioristes, développe des théories d'apprentissage linguistique et a été le point de départ d'applications en didactique des langues.

On peut résumer l'expérience de Skinner comme suit.

Skinner met un rat affamé dans une cage comportant un godet où peuvent arriver des boulettes de nourriture. Il y a un levier manipulable qui, par un mécanisme d'appui approprié, déclenche l'arrivée de la nourriture. Le rat, quand Skinner le met dans cette cage, commence de manière naturelle à explorer son nouvel environnement et se dresse le long des parois, il appuie par hasard sur le levier, il y a une boulette de nourriture qui tombe. Affamé, le rat la mange et reprend ses activités exploratoires, il touche de nouveau par hasard le levier et obtient ainsi une autre boulette, etc. En observant le rat et son activité d'exploration, Skinner constate que le temps successif que le rat a mis pour appuyer sur le levier afin d'obtenir la nourriture diminue progressivement, jusqu'à ce que le rat, s'habitue au mécanisme de fonctionnement du levier, appuie de façon répétée et constante sur le levier pour obtenir la nourriture tant qu'il a encore faim.

Avec cette expérience, Skinner (1938)⁹ formule deux principes fondamentaux de l'acquisition d'un comportement quel qu'il soit.

- Il faut que le sujet produise, à un moment donné, une « réponse », c'est-à-dire que le comportement à acquérir apparaisse (quelles que soient leur modalité et leur forme). Dans l'expérience de Skinner, le comportement attendu est le fait d'appuyer sur le levier pour obtenir de la nourriture. Dans un premier temps, il s'agit d'activités ou de comportements spontanés, déclenchés par des stimulations diverses (nouvel environnement à explorer par exemple).
- Suite à l'apparition de ce comportement/ de l'activité attendue, il faut un renforcement qui joue un rôle décisif dans la réapparition du même comportement/ de la même activité. Et si le renforcement est suffisamment répété, le sujet de l'action peut acquérir la capacité de donner la même « réponse » prochainement et dans le même contexte.

Ces principes d'acquisition de l'activité et du comportement s'appliquent, selon les behavioristes, à tout apprentissage. Autrement dit, comme le résume Gaonac'h (1991 : 14), « pour être apprise, une réponse doit être effectuée et immédiatement renforcée ». Le renforcement-automatisation est la force du behaviorisme.

Ainsi, les behavioristes définissent-ils l'apprentissage comme une modification durable du comportement produite par un entraînement répété. Cette modification se fait par l'association entre un *stimulus* et une réponse. Avec le renforcement par la pratique répétée, le sujet acquiert une capacité à donner la même réponse face à des *stimuli* similaires.

Concernant l'apprentissage linguistique, Skinner considère que le comportement verbal n'est fondamentalement pas différent des autres comportements : il est conditionné par les associations stimulus-réponse, celles-ci sont renforcées sous l'effet de l'environnement.

⁹ Skinner n'a pas développé d'applications en didactique des langues.

Afin de mieux comprendre et de mesurer l'impact d'une telle conception de l'apprentissage au niveau des implications pédagogiques et didactiques en L2, il nous semble indispensable de développer quelque peu ce principe de base.

Pour initier la réflexion, nous allons d'abord préciser ce qu'on entend par **contingences de renforcement**, notion dont Skinner considère qu'elle est à la base de tout comportement. Les contingences de renforcement correspondent en effet à l'interaction entre trois classes d'événements successifs : stimulation, comportement du sujet, événement extérieur au sujet, que nous pouvons représenter comme suit (figure 2) :

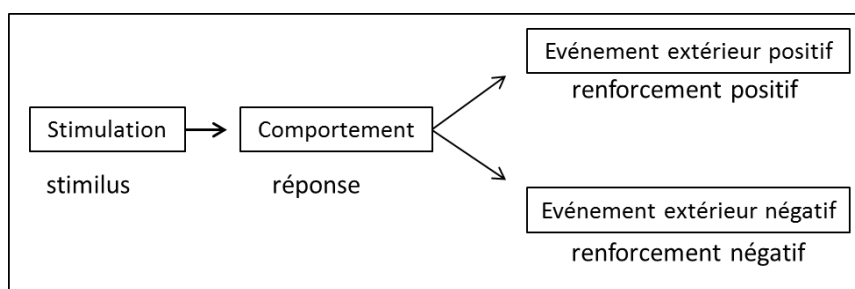


Figure 5 : Représentation de l'interaction des classes d'événements de la contingence de renforcement dans la théorie de Skinner

Si l'événement extérieur qui se déroule après l'apparition du comportement attendu est de type « positif », il constitue le renforcement positif qui contribue à faire réapparaître la réponse. Dans l'expérience de Skinner, c'est l'arrivée de la boulette de nourriture après l'appui du rat sur le levier qui est l'événement extérieur positif du point de vue du rat. Ce dernier peut reconnaître le mécanisme de l'activité après avoir eu plusieurs activités réussies. En revanche, si l'événement extérieur associé au renforcement est négatif, c'est-à-dire qu'il est absent ou est produit de manière aléatoire, sans répétition suffisante, l'événement ne favorise pas la réapparition de la réponse attendue chez le sujet.

Dans ce qui précède, on constate que l'apprentissage effectué ou l'ensemble des comportements acquis sont sous la double dépendance des stimulations et des renforcements. Il est pourtant regrettable que l'on ne trouve pas de précisions concernant l'acquisition du langage dans la théorie de Skinner, qu'il s'agisse de la L2 ou même de la L1.

Concernant les implications pédagogiques des théories behavioristes, Gaonac'h (1991) en dégage deux :

« - c'est le milieu qui, par le jeu des contingences de renforcement, sélectionne les réponses de l'organisme ;

- ce mécanisme de sélection implique bien que d'une façon ou d'une autre, tout apprentissage se fonde sur des réponses existant déjà dans le répertoire du sujet : un apprentissage ne consiste en principe qu'en la modification de la probabilité d'apparition de telle ou telle réponse ; des réponses « nouvelles » peuvent apparaître par la combinaison de réponses existantes

(renforcement simultané de réponses proches), ou par la modification fine de certains aspects des réponses existantes » (Gaonac'h, 1911 : 15).

En matière de didactique des langues, on peut évoquer deux démarches méthodologiques strictement liées au behaviorisme. Il s'agit de l'enseignement programmé et de la méthode audio-orale.

L'enseignement programmé

Les principes d'acquisition du comportement exposé dans les théories behavioristes ont conduit les pédagogues et didacticiens à développer ce que l'on appelle *Enseignement programmé*, systématisé par Skinner (1968) et puis avec des développements par d'autres auteurs tels que Lamérand (1969) et Guglielmi (1970) pour ne citer qu'eux.

En examinant un programme conçu selon les principes de l'enseignement programmé, on trouve que la démarche utilisée consiste à découper le contenu à acquérir en petites unités correspondant à des étapes d'apprentissage. Chaque unité peut apporter une information nouvelle avec un mécanisme conduisant l'apprenant à produire une réponse. Celle-ci est immédiatement évaluée et suivie d'une rétroaction. Dans un programme d'apprentissage de langue par exemple, le contenu linguistique peut être structuré sous forme des tests de type QCM (Questions à choix multiples). L'apprenant, après avoir pris connaissance de la question, choisit une réponse parmi les réponses proposées. Une fois validée sa réponse, il y a une rétroaction (sous forme de message, de confirmation, d'explication, etc.) qui apparaît. Ce principe correspond au mécanisme de renforcement du comportement dans les théories behavioristes. On trouve que pour un apprentissage efficace, le concepteur du programme doit veiller à découper les connaissances à acquérir en unités d'apprentissage, et ce de manière progressive et qu'il faut un certain nombre de fois d'entraînement pour l'acquisition d'une connaissance.

Dans le domaine de la didactique des langues, cette approche n'a pas fait l'objet d'une grande diffusion. Mais avec le développement de l'informatique personnelle, on voit un regain d'intérêt pour l'enseignement programmé dans les années 1980. Dans ce cadre, le développement des programmes d'apprentissage est méthodologiquement assez homogène et est regroupé sous le nom de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) (nous y reviendrons).

Si l'on regarde de près les cours proposés selon le principe de l'enseignement programmé, on constate qu'ils sont le plus souvent appliqués à des objectifs très restreints (entraînement phonétique, apprentissage de l'alphabet, acquisition du vocabulaire d'un domaine bien délimité), dans le cadre d'une phase d'initiation à la langue, au niveau élémentaire et non d'un enseignement de niveau intermédiaire ou avancé. Et en découpant le contenu à enseigner en petites unités correspondant à des étapes progressives, l'enseignement programmé sépare,

souvent de façon très artificielle, les différents aspects de la langue. Ceux-ci seront soumis à des apprentissages indépendants : acquisition des compétences phonétiques, apprentissage du vocabulaire, de la grammaire, etc. Imiter, répéter, lire, copier un modèle sont des activités récurrentes de l'approche pédagogique de l'enseignement programmé.

Aujourd'hui, on conteste vivement cette approche, caractérisée par l'aspect mécanique de l'apprentissage. Les programmes d'apprentissage basés sur le behaviorisme sont critiqués parce qu'ils « sous-estiment [...] le rôle de l'élève et de ses processus cognitifs dans la construction de son savoir par lui-même » (Altet, 2011 : 6).

La méthode audio-orale

On considère souvent que la méthode audio-orale et sa version révisée audio-visuelle est l'application la plus évidente des théories behavioristes de Skinner. Les démarches pédagogiques consistent en l'exposition explicite de l'apprenant aux dialogues oraux comme modèles de comportement à acquérir, ce dernier sera pratiqué et renforcé au moyen des exercices intensifs relevant du modèle.

Pour comprendre les grands principes de la méthode audio-orale, on peut se référer à Gaonac'h (1991), qui propose une présentation synthétique de cette approche dans les six points suivants.

- « 1. Le langage est un “comportement” ; un comportement ne peut être acquis qu'en incitant l'élève à “se comporter”, c'est-à-dire à pratiquer le langage.
2. La forme orale est prédominante : les “comportements” de langage sont d'abord, sur le plan historique et sur le plan génétique (référence à L1), des comportements “parlés”.
3. La méthode doit conduire l'élève à produire des comportements de langage qui soient les plus proches possibles de situations réelles, ou qui stimulent le plus possible des situations réelles : d'où l'utilisation de dialogues.
4. L'apprentissage d'une langue est un processus mécanique de formation d'automatismes. Les exercices proposés à l'élève doivent renforcer systématiquement les mécanismes fondamentaux de la langue, et ceci de manière intensive : les mécanismes à acquérir doivent faire l'objet d'un surapprentissage (*overlearning*).
5. Cette acquisition de mécanismes est plus efficace si l'élève est conduit à produire des réponses exactes, par imitation ou par vérification immédiate de ses productions. L'utilisation de “modèles” (imitation) ne vise pas à communiquer des règles de la langue, mais à faciliter la production par l'élève de comportements linguistiques corrects susceptibles d'être automatisés : le langage ne s'acquiert pas en faisant des fautes.
6. Apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle : ce n'est pas “apprendre quelque chose”, mais c'est apprendre à “faire quelque chose”. Une fois acquis, un mécanisme peut être généralisé par des changements minimaux dans la structure acquise » (Gaonac'h, 1991 : 26).

La méthode audio-orale considère ainsi l'apprentissage d'une langue étrangère comme un processus mécanique de formation d'habitudes. Celle-ci résulte d'une association arbitraire entre le stimulus et la réponse, que la répétition par l'entraînement au moyen des exercices

permet de rendre automatique. Les exercices structuraux constituent donc le cœur de cette méthode. Ils constituent la forme d'activités la plus développée dont la base théorique sous entendue est formée des théories behavioristes. Les exercices structuraux sont supposés permettre une certaine généralisation portant sur l'enchaînement des mots selon une structure déterminée. Dans une nouvelle situation, c'est l'analogie de structure qui permet à l'apprenant de faire des transpositions d'éléments, le plus souvent d'ordre lexical et grammatical.

L'efficacité d'une telle méthode n'est pas clairement démontrée. De plus, cette méthode a été souvent critiquée pour son aspect mécanique de l'apprentissage. Elle ne fait pas appel à des processus cognitifs de l'apprenant et les réflexes, ou les habitudes acquises sont difficilement mobilisables quand l'apprenant se trouve dans une nouvelle situation de communication. En revanche, il convient également de reconnaître ses quelques intérêts pédagogiques tels que la conception graduelle de la progression, la formation des automatismes notamment pour un apprentissage de bas-niveau, la discrimination phonétique.

Quand on s'intéresse plus précisément à la contribution du behaviorisme à la didactique des langues étrangères, on constate qu'il n'existe pas de méthodes behavioristes en didactique des L2, mais des pratiques pédagogiques qui sont plus ou moins, implicitement ou explicitement d'inspiration behavioriste. Et contrairement à ceux qui ont critiqué récemment les auteurs des ouvrages de didactique des L2, qui dénoncent toute pédagogie dite « behavioriste », Gaonac'h pose, d'une manière très évocatrice la question : « combien d'enseignants de L2 accepteraient facilement aujourd'hui l'idée, défendue dans certains cadres théoriques foncièrement antibehavioristes, que l'apprentissage d'une L2 n'a rien à voir avec la répétition, l'acquisition d'automatismes, c'est-à-dire avec des processus considérés comme typiquement behavioristes ? » (Gaonac'h, 1991 : 12).

Alors que les behavioristes ne s'intéressent qu'aux comportements observables, les néo-behavioristes, toujours avec le schéma « stimulus-réponse », mais amendé, amélioré, commencent à s'intéresser au « problème du sens » selon les termes de Gaonac'h (1991). Ce qui est différent avec la théorie behavioriste stricte, c'est que les néo-behavioristes acceptent de prendre en compte, pour expliquer certains comportements, des éléments non-observables, ils étudient donc des événements et phénomènes qui n'appartiennent ni à l'environnement physique ou social, ni à l'activité explicite du sujet, c'est-à-dire des phénomènes internes et mentaux. Ils les appellent donc des variables intermédiaires dans la théorie médiationnelle. Ces variables implicites se passent entre le stimulus et la réponse dans le modèle traditionnel du behaviorisme.

Pour conclure, nous retiendrons des théories behavioristes de l'apprentissage que le développement des comportements nouveaux est une activité qui doit se réaliser par l'apprenant. Autrement dit, pour acquérir ces comportements, l'élève doit lui-même les effectuer et s'entraîner afin qu'ils deviennent des automatismes. Il s'agit donc, en quelque

sorte d'une approche plus ou moins active¹⁰ de l'apprentissage qui implique l'apprenant dans des actions afin de construire sa connaissance. Le rôle important accordé au renforcement dans le modèle behavioriste permet aussi de dire que l'apprentissage est lié à l'expérience du sujet et cette activité se développe dans un rapport direct avec l'environnement dans lequel se trouve le sujet. Cette idée nous semble encore d'actualité, et tout à fait pertinente à garder à l'esprit pour accompagner et favoriser les apprentissages.

1.2.2. La théorie gestaltiste de l'apprentissage

La Gestalt-psychologie n'est pas un courant bien connu, notamment dans le domaine de la didactique des langues. Il semble pourtant intéressant de présenter ses grands principes car nous y trouvons des éléments pertinents concernant la globalité qui peuvent contribuer à l'élaboration d'une démarche didactique dans notre approche.

Au plan terminologique, le mot *Gestalt* est issu de l'allemand, qui signifie « forme » ou « forme organisée ». La Gestalt-psychologie est en fait un courant de recherche psychologique développé au début du XXe siècle en Allemagne dont les grandes figures sont Wertheimer, Koffka et Köhler.

De manière générale, les théories gestaltistes s'opposent à celles des behavioristes sur plusieurs points. Elles critiquent par exemple le principe d'apprentissage par essais et erreurs, le principe mécanique de stimulus-réponse et le mécanisme d'apprentissage animal (Koffka, 1935). Pour la cognition humaine, selon les gestaltistes, l'organisation perceptive d'une forme saillante saisie globalement prime sur le fond et les humains perçoivent les objets dans l'environnement de manière unifiée. En d'autres termes, dans le contact avec l'environnement qui l'entoure, l'homme perçoit et se fait de manière spontanée des représentations mentales des objets comme des ensembles structurés (sous des formes) et non comme une simple juxtaposition ou addition d'éléments sans liens entre eux. Le résultat de cette perception est donc une forme globale, structurée selon une certaine logique et qui a du sens.

Pour expliquer cette capacité de la vision globale chez l'individu, les gestaltistes posent qu'il existe des lois qui guident notre représentation mentale. Ce sont :

- **la loi de la bonne forme** : qui est la loi principale de la théorie gestaltiste, dont les autres découlent ; selon cette loi, quand on observe des éléments, on a naturellement tendance à les regrouper, à chercher des liens possibles entre eux afin de leur donner une forme globale et stable ;
- **la loi de continuité** : en observant l'objet, on poursuit de manière inconsciente la direction suggérée par l'organisation, l'arrangement et la disposition des éléments ;

¹⁰ On appelle « méthode active » une méthode qui fait de l'apprenant un acteur de son apprentissage en sollicitant son activité.

- **la loi de similitude** : au cours du processus d'observation et de traitement mental en vue d'une représentation de la situation, on a tendance à regrouper les formes qui se ressemblent pour former une image globale ;
- **la loi de proximité** : les éléments similaires les plus proches sont regroupés d'abord afin de créer une forme la plus globale possible qui peut ensuite diriger la perception (cf. « haut niveau ») ;
- **insight** : par cette notion *insight*, on désigne le fait de prise de conscience qui permet à l'homme lors de son observation, perception et traitement mental de sortir des limites de la loi de bonne forme pour trouver une « solution », en trouvant une signification des éléments pris globalement ; il s'agit d'un processus de restructuration des éléments en vue d'une représentation plus synthétique lorsque celle-ci a échoué ou a donné une réponse inadéquate à l'ensemble des connaissances (cf. bottom-up).

Avec ces postulats, les gestaltistes considèrent qu'apprendre, c'est chercher l'*insight* pour résoudre un problème, découvrir une solution par la restructuration des éléments contextuels. L'apprentissage ne passe pas par une accumulation simple des éléments isolés, mais par l'établissement des relations entre ces éléments pour dégager une structure plus complexe, celle-ci produit ensuite un *insight*, une vision soudaine de la solution recherchée. Pour l'heure, on peut retenir des théories gestaltistes que l'apprentissage, c'est, selon les termes de Gaonac'h, « organiser davantage les matériaux qui font l'objet de l'apprentissage, apporter des modifications dans la structure perceptive des signaux pertinents. [...] [donc] apprendre une langue nécessite de sélectionner les éléments pertinents (au plan phonologique, morphémique, syntaxique, etc.), et de repérer sa structure au travers des variants et des invariants relatifs à ces éléments » (Gaonac'h, 1991 : 78). Cette théorie s'oppose ainsi au caractère analytique du behaviorisme.

Dans cette perspective, bien que la Gestalt-psychologie ne soit pas une théorie d'apprentissage proprement dite, elle a des apports indéniables et exerce une certaine influence dans l'enseignement en général et en didactique des langues en particulier (cf. la contextualisation). Cette théorie, par son explication concernant les mécanismes perceptifs et les traitements de l'information dans le cerveau humain, nous aide à comprendre comment nous arrivons à représenter les phénomènes perçus de manière cohérente et globale.

Pour terminer, la gestalt-théorie nous semble intéressante et utile lors de l'élaboration de matériels didactiques, il nous est nécessaire de prendre en compte des mécanismes et processus perceptuels humains. Aujourd'hui, on donne même un rôle essentiel à l'ergonomie cognitive dans la technologie éducative, pour favoriser et optimiser la perception globale et le traitement des informations adressées à l'apprenant. On retrouve ici une tendance à l'holisme (perception directe du tout), fréquente à l'heure actuelle.

1.2.3. Les théories cognitives de l'apprentissage

Nous regroupons dans cette partie les théories de l'apprentissage de trois grands auteurs : Piaget, Vygotski et Bruner sous la même rubrique, théorie cognitive parce qu'ils étudient, tous, la pensée, le processus de traitement de l'information, les activités mentales, l'acquisition des connaissances, la mémoire et la perception, etc.

Rappelons que notre travail traite de l'apprentissage linguistique chez des étudiants adultes ; nous mettons de côté les explications de Piaget concernant le développement mental chez l'enfant. Sachant que dotée de trois schèmes de base : la vision, la préhension et la succion, l'enfant construit ses raisonnements à partir de ce qu'il peut voir, saisir ou sucer. La construction de la connaissance se fait, selon Piaget, grâce à deux types d'activités complémentaires : l'assimilation et l'accommodation (Piaget, 1947). Piaget désigne par **assimilation**, l'activité d'application des schèmes que possède l'enfant à toute nouvelle information qu'il a reçue de son environnement. Autrement dit, il interprète les nouveaux événements en fonction des schèmes déjà existants. Et l'auteur désigne par **accommodation**, le processus par lequel, l'enfant est amené à modifier et/ou ajuster ses schèmes pour accommoder les différences dans les objets ou les expériences. Quand les différences perçues sont trop importantes et ne correspondent pas aux connaissances antérieures, l'enfant se trouve dans un état de **déséquilibre** temporaire. Par le besoin de survie et d'adaptation, il va développer un nouveau schème pour incorporer ce nouvel objet/événement. Cette activité d'accommodation permet à l'enfant de se trouver dans un nouvel état d'**équilibre**. L'adulte recourt aussi à ces deux processus.

Ce qui nous intéresse maintenant, c'est la théorie constructiviste de l'apprentissage de Piaget.

La théorie « constructiviste » de l'apprentissage de Piaget

En réaction à l'approche behavioriste qui conçoit de manière très restreinte l'apprentissage comme une simple association stimulus-réponse, Piaget a développé depuis les années 1930, une théorie connue sous le nom de **constructivisme**. Il s'agit d'une théorie cognitive du développement mental.

La théorie constructiviste de l'apprentissage est fondée sur le postulat selon lequel la connaissance ne se transmet pas verbalement, elle doit être construite, voire même reconstruite par le sujet apprenant. Elle se construit et s'élabore par ce dernier sur la base d'une activité mentale grâce au processus d'équilibration des structures cognitives évoqué ci-dessus, en réponse et pour l'adaptation à l'environnement.

La démarche pédagogique selon l'approche constructiviste met donc l'apprenant au cœur du processus de l'apprentissage et suppose que l'on apprend mieux lorsqu'on s'approprie la connaissance par l'exploration et l'apprentissage actif. Dans cette perspective, le constructivisme met en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque apprenant. Et c'est

par le besoin d'appréhender le monde que l'apprenant construit sa représentation et ses connaissances du monde au moyen des deux processus cognitifs naturels et innés : l'assimilation et l'accommodation.

La connaissance du sujet apprenant n'est donc pas un simple reflet du monde qui l'entoure, elle s'élabore par la structuration et la reconstruction des représentations antérieures que l'apprenant a acquises en interaction avec des événements passés. Dans cette optique, l'apprenant progresse sur le plan conceptuel et ses connaissances se construisent par l'action.

La théorie constructiviste de Piaget considère donc l'apprentissage comme le besoin inné du sujet de s'adapter à l'environnement, et du point de vue du processus mental comme une construction progressive des connaissances et des comportements. Celle-ci s'appuie sur ce qui existe déjà pour l'adapter (processus de l'assimilation), l'améliorer et la compléter (processus de l'accommodation).

Sur le plan didactique, plusieurs remarques se dégagent d'une telle approche :

- le constructivisme met donc en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque apprenant ; chacun a une représentation personnelle du monde et développe des connaissances et des comportements qui ont du sens pour lui ;
- l'approche piagétienne place ainsi l'apprenant au centre du système éducatif, elle accorde une place importante à la notion de prise de conscience, de métacognition et d'autonomie : l'apprenant devrait connaître ses capacités, conceptualiser les connaissances acquises et interagir activement avec l'environnement pour le comprendre, le conquérir ;
- le développement mental précède l'apprentissage et à son tour, l'apprentissage contribue au développement mental (Piaget parle des stades de développement).

Avec le retour d'expériences et de pratiques, on voit un certain nombre de limites de l'approche piagétienne. Si on est communément d'accord en ce qui concerne l'importance de la volonté et de la conscience de l'apprenant face à son apprentissage, les théories de Piaget ne fournissent pas de modèles, ni de stratégies à mettre en place pour les encourager et motiver l'apprenant (ce n'est d'ailleurs pas son objectif). Le constructivisme piagétien peut expliquer en quelque sorte le fonctionnement et le mécanisme cognitif chez l'apprenant, mais ne donne que très peu d'informations sur les compétences dont l'enseignant devrait disposer pour mettre en œuvre une démarche constructiviste. L'enseignant a donc la charge de concevoir sa démarche, souvent dite constructiviste mais qui ne l'est parfois pas. On constate ainsi des dérives. Quant au conflit cognitif, l'élément primordial de la pédagogie constructiviste, on constate des difficultés à différents niveaux :

- il n'y a pas toujours de conflit cognitif quand le sujet interagit avec l'environnement, (l'apprenant maintient sa représentation sur l'objet/événement aussi longtemps qu'il n'a pas de problème avec cette représentation.) ;
- l'apprenant ne peut assimiler de nouvelles informations parce qu'elles sont trop différentes des schèmes existants, mais il n'a peut-être pas besoin, ni envie de les accommoder car il ne trouve pas cela nécessaire et/ou intéressant ;
- l'apprenant, par manque de ressources, et de stratégies ne peut ni assimiler ni accommoder la nouvelle information.

On accepte communément que c'est l'élève qui apprend et personne ne peut le faire à sa place. Pourtant, il ne peut pas toujours trouver seul ou disposer des informations pertinentes et nécessaires à l'intégration de nouvelles connaissances. Le rôle de l'enseignant est, dans ce cas, essentiel et primordial : c'est lui qui doit proposer « un guidage qui guide sans contraindre, qui cadre sans freiner l'autonomisation » (Rives-Mompean et Eisenbeis, 2009 : 227) et mettre en place des dispositifs et activités permettant à l'apprenant de construire et accommoder les nouvelles conceptions et connaissances.

On peut trouver les solutions pour ces manques et limites du constructivisme dans la théorie de Vygotski, le socio-constructivisme que nous présentons ci-après.

La théorie socio-constructiviste de Vygotski (dit aussi constructivisme socio-culturel)

Piaget et Vygotski sont des auteurs proches, non pas parce qu'ils sont nés la même année, 1896, mais d'une part, parce qu'ils vivent à une même époque et s'intéressent tous les deux, aux questions philosophiques et méthodologiques des sciences humaines en pleine étape de constitution et d'évolution, d'autre part, ils étudient entre autres le mécanisme du développement des capacités proprement humaines : l'intelligence, le comportement humain et les interactions cognitives dans le développement psychologique. D'un autre point de vue, ces auteurs sont aussi différents, notamment concernant leur approche et les paramètres déterminants dans la genèse de la connaissance et du comportement.

En psychologie, si les deux auteurs ont le même thème d'étude : le développement cognitif de l'enfant, Vygotski s'intéresse plus particulièrement au développement et à la formation des concepts, au rapport entre langage et pensée dans cette évolution psychologique. On trouve chez Vygotski des éléments de type didactique.

En proposant une approche dite psycho-sociale dans l'étude du développement cognitif, Vygotski développe une théorie connue sous le nom **socio-constructivisme** ou **constructivisme socio-culturel**. En fait, Vygotski conteste certaines thèses de Piaget, celles-ci sont jugées trop centrées sur des mécanismes individuels. Pour Vygotski, l'environnement socio-culturel dans lequel vit l'individu joue un rôle essentiel dans son développement mental. Ainsi, la théorie socio-constructiviste de Vygotski se démarque de la théorie

constructiviste de Piaget par la mise en évidence et en avant de l'aspect social et culturel de l'apprentissage.

Un tableau récapitulatif des points principaux de ces deux théories permet de mettre en évidence leurs points communs et leurs traits différents. Cette mise en parallèle nous aide également à mieux comprendre l'une et l'autre, qui sont toutes les deux considérées comme fondamentales du courant constructiviste.

PIAGET	VYGOTSKY
L'acquisition des connaissances et des comportements est une construction personnelle, individuelle et s'élabore en interaction avec l'environnement (donc aussi avec le social)	L'acquisition est une appropriation. Comprendre la signification sociale des objets est primordiale pour leur acquisition. Celle-ci s'effectue dans l'interaction sociale entre les individus et dans l'interaction de l'individu avec l'environnement.
La théorie piagétienne ne met pas en avant le rôle du langage. Il le considère comme secondaire pour le développement de la connaissance.	La théorie vygotskienne insiste sur l'importance du langage dans le développement de la connaissance. Le langage est crucial pour le développement cognitif et social de l'apprenant.
Le développement précède l'apprentissage (Piaget parle des stades de développement)	C'est l'apprentissage qui pilote le développement. (Vygotski propose les notions de « complexe » et « zone de proche développement » ou (ZPD))
Pour un meilleur apprentissage, Piaget recommande la pédagogie de la découverte : L'apprenant fait des expériences, des essais-erreurs, en tire des résultats, les assimile ou les accommode.	Pour favoriser l'apprentissage, Vygotski opte pour la pédagogie de la médiation : l'enseignant joue le rôle du médiateur qui intervient entre l'enfant et son environnement. Il crée des situations d'interactivité favorable pour le développement de l'apprenant.

La théorie socio-constructiviste de Vygotski rejoint ce que Piaget désigne par le constructivisme dans le sens où la connaissance et le comportement se construisent et s'élaborent progressivement dans l'interaction de l'individu avec l'environnement. Mais au lieu d'étudier seulement cette relation binaire (individu – objet), Vygotski propose un modèle ternaire : individu – objet – *alter* (cf. Moscovici, 1984). Le développement n'est plus considéré indépendant de l'apprentissage, et ceci n'est pas seulement réalisé dans l'interaction entre l'individu et l'objet. L'acquisition de la connaissance et des comportements selon l'approche socio-constructiviste est conditionnée et façonnée par l'environnement social et culturel dans lequel elle se réalise. Elle prend sa source dans la société et le sujet apprenant est avant tout un sujet social ; de plus les objets d'apprentissage ne proviennent pas d'*ex nihilo*, mais s'inscrivent dans un contexte socio-culturellement déterminé. Autrement dit,

l'apprentissage de l'individu s'effectue non seulement en interaction avec les objets/événements du monde physique, mais notamment dans l'interaction avec d'autres sujets sociaux. Le processus cognitif de l'apprentissage, selon Vygotski, va donc de l'extérieur interpersonnel (interpsychique) à l'intérieur personnel et individuel (intrapsychique). Pour Vygotski, toutes les fonctions mentales supérieures (la mémoire, la pensée verbale, l'attention, la volonté, etc.) sont directement issues de l'interaction avec d'autres sujets et sont ainsi socialement construites grâce au langage et aux systèmes sémiotiques. On peut représenter ces paramètres de l'apprentissage vygotkien par le schéma suivant :

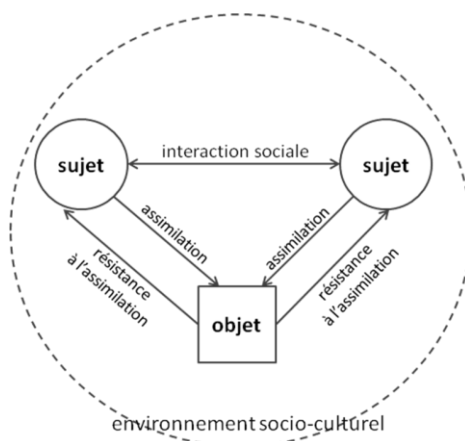


Figure 6 : Processus d'interaction entre les sujets selon la théorie de Vygotski

A partir de cette conception de l'apprentissage, Vygotski développe deux notions importantes pour la pédagogie : la médiation cognitive et la zone proche de développement (ZPD) que nous trouvons pertinent de détailler ici.

La médiation cognitive

En opposition à la réflexologie behavioriste basée à l'origine sur le modèle pavlovien, Vygotski défend la spécialité avancée du comportement humain par rapport à la psychologie animale. Il refuse également l'interprétation naturaliste et stadologique de la théorie piagétienne en ce qui concerne le développement intellectuel humain. Les thèses de Vygotski reposent sur le constat fondamental selon lequel « les fonctions mentales supérieures », capacités proprement humaines, résultent de l'activité sociale de l'homme. Celles-ci vont supplanter les processus mentaux de type biologique au fur et à mesure de leur développement, notamment par l'utilisation d'outils de pensée comme médiateurs. Comme le souligne Vygotski : « Le fait central dans notre psychologie est le fait de la médiatisation » (Vygotski, [1933], 1968 : 196) cité par Schneuwly (2008 : 16)

En effet, Vygotski ([1994]1997) distingue deux fonctions mentales humaines : l'une élémentaire d'origine biologique, l'autre supérieure d'origine sociale. Cette distinction repose sur la notion de *médiation*. Alors que les fonctions mentales élémentaires s'élaborent en réponse à des *stimuli* directs et immédiats de l'environnement ; les fonctions mentales

supérieures, selon Vygotski, se développent et se construisent de manière médiate dans les interactions sociales. Cette médiation est possible grâce à des outils socialement élaborés : les outils physiques et les outils de pensée dont les relations entre le sujet et l'environnement peuvent être schématisées comme suit :

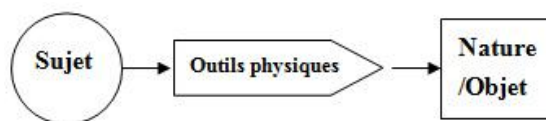


Figure 7 : L'interaction entre le sujet et le monde physique

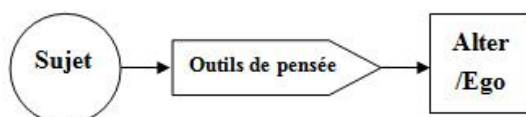


Figure 8 : L'interaction entre le sujet et le monde social

Pour préciser ce rôle médiateur des outils, Schneuwly (2008) cite Vygotski :

« L'invention et l'utilisation des signes [langage et autres systèmes sémiotiques] comme moyens auxiliaires pour résoudre des problèmes psychiques donnés (se souvenir, comparer, classer, choisir, etc.) est analogue à l'invention et l'utilisation des outils : le signe agit comme un instrument d'activité psychologique d'une manière analogue au rôle de l'outil dans le travail » (Vygotski, 1931/1974 : 134)

En effet, Vygotski argumente que « toutes les fonctions psychiques supérieures [le langage, la mémoire, etc.] sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés » (Vygotski, 1997 : 199). En d'autres termes, le développement mental et cognitif est soutenu par l'emploi des outils externes, le signe et le langage par exemple. Les processus sociaux et culturels régulent l'acquisition de ces outils externes, mais également le développement des fonctions mentales supérieures dont l'attention volontaire, la généralisation, l'abstraction pour n'en citer que quelques-unes.

L'enfant (mais aussi l'adulte apprenant la L2) acquiert progressivement la langue et les normes sociales en interaction avec le monde qui l'entoure. Au cours de cette acquisition, il les utilise comme outils de médiation dans ses rapports avec l'altérité, mais également comme outils au service d'un processus d'autorégulation. Il s'agit d'un processus dynamique dans lequel le langage joue un rôle de première importance. Concernant le développement des fonctions mentales supérieures, la médiation sociale est primordiale. Pour l'illustrer dans le cadre de l'éducation, Vygotski a développé la notion de *Zone proche de développement* que nous abordons ci-après.

La zone prochaine de développement (ZPD)

Ces dernières années, on s'est aperçu que la théorie de la médiation cognitive vygotkienne a eu des répercussions pédagogiques importantes, notamment par le concept de *Zone prochaine de développement (ZPD)*, aussi traduit par *zone proche de développement* ou encore *zone proximale de développement* selon la traduction et les auteurs¹¹.

Vygotski voit le développement cognitif de l'enfant comme un processus dynamique et flexible, qui se distingue de la conception piagétienne, caractérisée par les stades et la maturité mentale. D'après Vygotski, la ZPD d'un enfant, à un moment donné, se situe entre le niveau de connaissance et les comportements acquis et le niveau supérieur maximal qu'il peut atteindre dans les meilleures conditions et avec l'aide convenable d'une personne plus experte. Autrement dit, la ZPD correspond à la distance entre ce que l'enfant a acquis et ce qu'il peut acquérir grâce à cette aide. Si on reprend les termes de Vygotski, la ZPD est déterminée par

« La disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul, mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement » (Vygotski, 1997 : 35).

Le développement cognitif de l'enfant peut donc être représenté de la manière suivante :

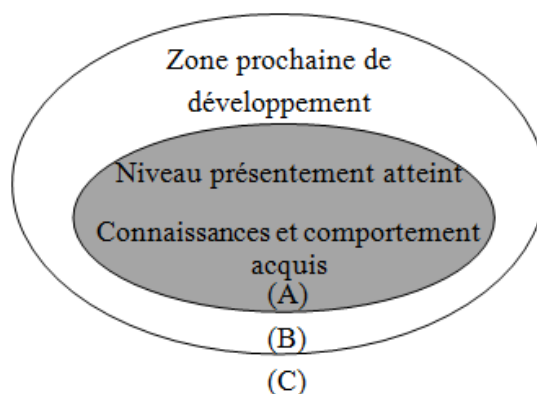


Figure 9 : Représentation de la ZPD, notion développée par Vygotski

Ainsi représenté, le niveau du développement cognitif de l'enfant peut se diviser en trois zones : A, B, C. La zone A désigne le niveau atteint, dans lequel l'enfant peut résoudre, de manière autonome et avec succès, des problèmes. Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage linguistique, ce niveau est déterminé par les « savoirs

¹¹ Nous n'entrons pas dans le débat terminologique, ces expressions désignent dans notre étude la même chose, la ZPD.

déclaratifs » et « les savoirs procéduraux » déjà acquis. La zone B est celle où l'enfant peut potentiellement progresser s'il peut bénéficier de meilleures conditions d'apprentissage et d'une aide en situation de difficulté. Et la zone C est la zone la plus large, illustrée par les espaces en dehors du cercle. Il s'agit là du niveau qui ne peut pas encore être atteint par l'enfant même avec l'aide de l'adulte. C'est là les limites de la médiation et de la collaboration. Sur ce point, Vygotski explique qu'il serait vain d'apprendre à l'enfant ce que le niveau actuel de son développement cognitif ne lui permet pas d'acquérir. Pour être efficace, l'intervention pédagogique doit se réaliser au sein de la ZPD.

Il se dégage de la conception de la ZPD plusieurs remarques :

- la ZPD met en évidence et en avant l'importance de la médiation de l'enseignant et du travail collaboratif ; cette collaboration peut être de modalités différentes (collaboration verticale, transversale, mixte et conjointe selon les termes de Portine (2001)) ; nous y reviendrons ;
- cette zone potentiellement acquise est dynamique et évolue en fonction de ce que l'enfant a assimilé et s'est approprié, elle a tendance à se déplacer vers l'extérieur, l'écart entre la zone A et la zone B n'est pas constant, il change en fonction de la complexité du problème à résoudre ;
- la capacité d'apprendre est différente d'un individu à un autre ; cette différence consiste non seulement dans les savoirs et comportements déjà acquis, mais aussi dans ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'une personne plus compétente que lui ; de ce fait, Vygotski (1997 : 357) tire une conclusion pratique capitale selon laquelle « la pédagogie doit s'orienter non sur l'hier mais sur le demain du développement enfantin ».

Dans cette perspective, les théories vygotskiennes conduisent donc le pédagogue à poser la question : quel étayage l'enseignant doit-il mettre en œuvre pour favoriser et accompagner l'apprenant vers l'avant dans cette zone proximale ?

De la notion d'« étayage » de Bruner aux modalités de collaboration

Dans la même lignée des travaux de Vygotski, Bruner accepte les thèses fondamentales des théories vygotskiennes, selon lesquelles, rappelons-le, la pensée de l'enfant est d'origine sociale, que ses connaissances et comportements s'élaborent dans l'interaction sociale par la médiation socio-sémiotique, et que l'apprentissage devance le développement cognitif. Bruner considère qu'il y a une spécificité des conduites d'enseignement-apprentissage scolaires par rapport aux conduites de l'apprentissage quotidien non formel.

Cette spécificité se caractérise par la médiation sociale qui s'effectue lors de la relation d'enseignement-apprentissage. La médiation s'exerce sur un mode communicationnel

(dialogique). De ce constat, Bruner développe deux notions clés : *étayage* (*scaffolding process*) et *format d'échange* qui rendent compte des processus de régulation dans ces interactions entre l'enseignant et l'apprenant. C'est la première notion, celle qui vise la gestion de l'accompagnement, qui sera abordée ici.

La notion d'étayage de Bruner est développée à partir du concept de la ZPD, elle désigne : « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 1998 : 148). En d'autres termes, dans le contexte éducatif institutionnel, l'étayage est le soutien, l'aide que l'enseignant apporte à son élève quand celui-ci a des difficultés insurmontables tout seul et par lui-même. Cette médiation enseignant-apprenant, qui « reste essentielle dans le dispositif » (Rives-Mompean et Eisenbeis, 2009 : 234) se réalise en fonction des besoins de l'apprenant. Elle s'ajuste en offrant davantage ou en diminuant l'aide. L'étayage peut se réaliser sous de diverses formes : celle d'une démonstration, de consignes plus concrètes, de suggestions, de questionnements ou de simples mots d'encouragement. Selon Bruner, l'étayage a 6 fonctions durant son processus d'accompagnement (*scaffolding process*) que Portine (2001 : 48) a reformulées et commentées afin de les expliciter davantage :

Fonctions du processus d'étayage (reformulation et commentaire de Portine)

N°	Reformulation proposée	Commentaire
1	Obtention de l'adhésion de l'apprenant	L'exécution de la tâche nécessite l'adhésion
2	Réduction des degrés de liberté	
3	Conservation de l'orientation de l'apprentissage	Le maintien de l'orientation suppose un accord
4	Orientation de l'attention de l'apprenant	Il s'agit « d'aider à voir », non « de montrer »
5	Régulation de la frustration	Les frustrations sont soit négatives soit positives
6	Présentation de modèles de solution	« Modèles » au pluriel (l'apprenant choisit)

Tableau 1 : Fonctions du processus d'étayage (reformulation et commentaire de Portine)

De ce qui précède, on peut tirer que les théories de Bruner mettent davantage l'accent sur le rôle du tuteur, des interactions et de la médiation. On passe d'une aide apportée par l'expert (Vygotski) à une « stratégie d'aide » (Bruner). Elles ont largement contribué à enrichir les pratiques pédagogiques. L'étayage est ainsi considéré comme une médiation primordiale dans la construction de la connaissance de l'apprenant. L'enseignant soutient ce processus aussi longtemps que cela est nécessaire et peut ensuite le retirer quand l'apprenant peut mener de manière efficace et autonome ses activités d'apprentissage. Le but est de l'aider à conquérir progressivement son autonomie. On voit donc le rôle actif du médiateur, celui-ci doit savoir

quand et comment aider et ajuster au mieux son étayage en fonction du contexte et du besoin du bénéficiaire. Mercer (1995), cité dans les travaux de thèse de Rézeau (2001 : 61), considère cette capacité d'ajustage comme l'une des caractéristiques essentielles de l'étayage :

« [A] crucial, essential quality of 'scaffolding' [...] must be that it is the provision of guidance and support which is increased or withdrawn in response to the developing competence of the learner. » (Mercer, 1995: 75)¹²

A la suite de Vygotski et de Bruner, Portine (2001) conserve les postulats de ces deux auteurs concernant la ZPD et le rôle de l'étayage, mais il remarque que « le concept de collaboration de Vygotski étant [est] de type hiérarchique » qu'il qualifiera d'« asymétrie globale », et que « le concept de collaboration n'est pas identique au concept de processus d'accompagnement (*scaffolding process*, traduit aussi par "étayage"). (Portine, 2001 : 47). Dans le cadre des apprentissages, Portine définit la collaboration de la façon suivante : « la collaboration est un processus par lequel un apprenant prend appui sur une aide extérieure, intentionnelle ou non, fournie par la communauté ouverte à laquelle il appartient lors du processus d'apprentissage » (*op.cit* : 45). Et l'auteur met en évidence quatre modalités différentes de la notion de *collaboration* :

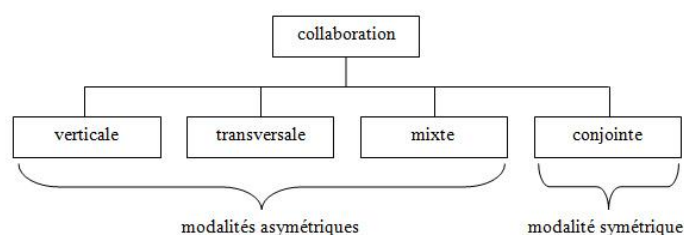


Figure 10 : Sous-catégorisation de la notion de collaboration selon Portine

La première modalité, à savoir la *collaboration verticale* correspond, selon Portine, à la notion de collaboration issue de la théorie vygotskienne. Cette modalité, hiérarchique et asymétrique, s'actualise dans ce que Bruner désigne par l'*interaction de tutelle*, c'est-à-dire que, l'enseignant, personne plus experte, aide l'apprenant, novice ou apprenti.

Or la collaboration asymétrique ne consiste pas seulement en une relation enseignant-apprenant, mais on peut la trouver aussi dans la relation apprenant-apprenant de manière plus ponctuelle et locale. On sait bien que le développement des différents apprenants ne se fait pas de la même façon, ni avec le même rythme. D'ailleurs, dans un contexte d'apprentissage donné, ils n'ont jamais le même niveau, ni homogénéité parfaite. Dans le travail collaboratif, celui qui sait davantage, celui qui comprend plus vite que les autres, peut aider ses camarades.

¹² La qualité cruciale et essentielle du tutorat consiste dans le fait que fournir ou retirer des conseils et du soutien doit se faire en fonction du développement des compétences de l'apprenant.

Cette collaboration est caractérisée par son aspect transversal et interne ou local dans le groupe. Portine la désigne par *collaboration transversale*.

La troisième modalité de collaboration combine les deux premières. Il s'agit de la *collaboration mixte*. L'enseignant organise les activités d'apprentissage en aidant ses élèves, mais il demande aussi à celui ou ceux plus avancé(s) d'aider les autres. Ce type de collaboration est plus répandu et considéré comme préférable au premier type.

La dernière modalité, la *collaboration conjointe*, se réalise s'il n'existe pas de décalage dans la compréhension et la résolution de problème chez les apprenants. Dans le travail collaboratif, ceux-ci sont amenés à confronter des idées. Cela provoque des conflits socio-cognitifs (voir ci-après) qui poussent les acteurs concernés à aiguïser leur raisonnement, à restructurer leurs représentations, etc. Ainsi pas à pas, ils progressent dans leur appropriation de la connaissance et de comportements. Prenons un exemple, face à une tâche à résoudre, aucun membre du groupe ne dispose de la solution et tous ne savent pas comment la résoudre, mais au cours de la discussion, chacun donne son avis, parfois contradictoire de ce que pensent les autres. Et c'est grâce à cette divergence et à la diversité d'opinions, que le problème à résoudre peut être appréhendé de manière plus globale. Le sens émerge ainsi de la perception qui inspire les uns les autres et les amène vers la solution.

Dans le cas qui vient d'être évoqué, tout le groupe est mobilisé dans une activité de collaboration symétrique que Portine appelle *collaboration conjointe* en précisant qu'elle est très proche du tâtonnement expérimental de la pédagogie de Freinet.

On peut tirer de ces analyses qu'étayer, collaborer ne sont pas « faire à la place de » mais « favoriser la réussite d'autrui ». L'enjeu pédagogique, c'est qu'il faut savoir quelles activités d'accompagnement proposer, quelle collaboration favoriser dans un contexte précis de l'enseignement et de l'apprentissage. Et en guise de conclusion de cette partie réservée aux théories cognitivistes de l'apprentissage, nous rejoignons la conclusion globale de Bruner écrite dans la préface de son livre *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (1998), selon laquelle, il est « impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture », ce dernier doit mettre en œuvre des dispositifs visant à aider l'apprenant à faire fonctionner sa ZPD de façon maximale. Nous retenons également le rôle de l'environnement socio-culturel dans la construction de la connaissance de l'apprenant. Ce paradigme est particulièrement important au niveau de l'apprentissage linguistique car la langue véhicule la culture, la langue s'utilise au sein d'une communauté sociale. En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte exolingue, l'élément socio-culturel de la langue à acquérir est une pièce manquante. Les TICE, plus particulièrement l'internet, peuvent jouer un rôle important pour combler ce manque.

1.2.4. Les courants théoriques et méthodologiques actuels de l'apprentissage

Nous allons regrouper dans cette partie, sous la même étiquette : le *néo-cognitivism*, les différents théories et développements des auteurs qui se réclament ou se sont classés dans les deux courants rivaux : néo-piagétien vs. néo-vygotskien. Il ne s'agit pas d'un regroupement arbitraire. Ce choix est motivé par plusieurs raisons.

D'abord, les auteurs partagent la même idée selon laquelle l'individu n'est pas la seule source de l'apprentissage. Les interactions sociales, déterminées par l'environnement physique, social et culturel dans lequel s'inscrit l'apprentissage, contribuent pour une part importante à ce processus. Mais chaque auteur, selon son objectif et son contexte, porte plus ou moins son attention à l'un des ces paramètres de l'environnement.

Alors que l'on peut distinguer ces auteurs par la filiation à laquelle ils se rattachent de manière plus ou moins explicite, leur théorie est souvent inspirée non par une source homogène, mais par la complémentarité des réflexions diverses qu'ils trouvent chez des auteurs de courants différents. Ainsi, par exemple, les auteurs dits néo-piagétiens, tout en s'inscrivant dans la continuité des théories de Piaget, trouvent dans les travaux de Vygotski une source d'inspiration importante pour développer leur réflexion. Ce serait vrai aussi dans le sens inverse. Les auteurs néo-vygotskiens acceptent certaines thèses de Piaget. Cela n'est pas étrange parce que, comme nous l'avons dit, ce sont deux auteurs très proches (voir Bronckart, 2003).

D'ailleurs, même si on est souvent amené à distinguer les choses en les présentant. Cela est plutôt justifié par le souci de clarté. En pratique, il est clair que les choses ne sont pas aussi tranchées. Et enfin, les courants concernés dans la présentation ci-dessus se développent bien souvent en parallèle. Les auteurs avancent, sur bien des problèmes, des idées bien plus convergentes que divergentes. Nous avons choisi par conséquent de présenter les notions clés au lieu de présenter les travaux des auteurs. Dans le cadre de notre travail focalisant sur l'importance des interactions entre l'apprenant et le contexte et l'objet d'apprentissage (physique et humain compris), les notions suivantes seront abordées : conflit socio-cognitif, artefact et cognition située.

Le concept de conflit socio-cognitif

Le conflit socio-cognitif est l'un des concepts essentiels qui permettent de « décrire les mécanismes et les conditions de l'apprentissage des adultes en situation d'interaction sociale » (cf. Bourgeois et Nizet, 1997). Issu des théories de Piaget abordées ci-dessus, et suite à la conception de Vygotski sur l'influence de l'environnement socio-culturel sur le développement mental de l'enfant, Doise et Mugny (1981 : 175) définissent le concept de *conflit socio-cognitif* comme une hétérogénéité de réponses face à un même problème cognitif. Plus tard, Doise a apporté plus de précisions à cette notion en précisant que « les

divergences entre membres d'un groupe suscitant des dynamiques d'ordre affectif et relationnel, mais aussi d'ordre cognitif. Nous appelons ces conflits qui portent sur des enjeux sociaux et cognitifs des conflits socio-cognitifs » (Doise, 1993 : 28). Ce concept peut être représenté avec les paramètres des théories socio-constructivistes :

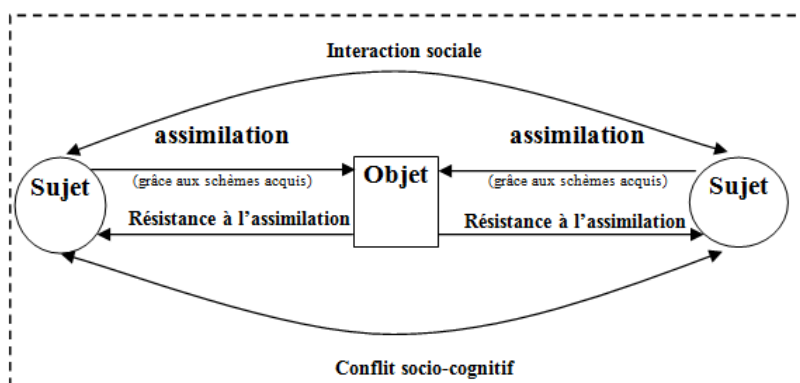


Figure 11 : Processus d'interaction entre les sujets dans les théories néo-cognitivistes

Lorsque les acteurs confrontent leurs idées, une restructuration cognitive individuelle peut se produire. Bertrand (1993) relève trois principes sous entendus d'une telle conception.

Premièrement, « la construction des connaissances est nécessairement sociale et repose sur un ensemble d'interactions entre les personnes » (Bertrand, 1993 : 119). Néanmoins, il convient de noter que toute interaction entre personnes n'est pas nécessairement source d'apprentissage (Bourgeois & Nizet, 1997 : 161). Dans la perspective de la théorie néo-cognitiviste dans laquelle est développé le concept de conflit socio-cognitif, le progrès cognitif s'élabore seulement quand il y a divergence, déséquilibre cognitif des individus participant à l'interaction. Ce progrès s'effectue grâce au processus d'équilibration piagétien.

Deuxièmement, « le conflit socio-cognitif est à la source de l'apprentissage (Bertrand, 1993 : 119). Plusieurs arguments peuvent soutenir cette thèse. Bourgeois et Nizet (1997) en identifient trois importants.

- L'opposition cognitive dans une interaction sociale « favoriserait une décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue, par la prise de conscience de réponses possibles autres que la sienne » (*op.cit.*, 160). Les auteurs soulignent également qu'il n'est pas évident d'« ébranler » un adulte dans ses convictions, notamment quand la question abordée est liée à son identité, à son point de vue largement véhiculé par sa culture.
- En interaction avec d'autres, l'individu peut prendre connaissance des informations dont il n'était pas au courant. Cette nouvelle donne peut l'aider à reformuler la réponse, voire même la changer. S'il n'était pas dans une communication interactionnelle, il aurait une réponse différente ou ne l'aurait même pas.

- « Dans une situation de conflit socio-cognitif, le conflit cognitif comporte un enjeu social » (Bourgeois et Nizet, 1997 : 161). Dans ce contexte, ce conflit a un double aspect. Il n'est pas seulement cognitif, mais aussi social. En effet, le conflit est d'abord interpersonnel avant d'être intrapersonnel (aspect de type vygotkien).

Insistons sur ce dernier point : « la recherche d'un dépassement du déséquilibre cognitif interindividuel provoque un dépassement du déséquilibre cognitif intra-individuel. » (Bertrand, 1993 : 120). Les individus en interaction sont supposés coordonner leurs efforts pour résoudre le conflit et élaborer sa nouvelle structure cognitive (d'où l'appellation de « conjointe » par Portine pour désigner cette forme de collaboration).

Or il est à noter que le conflit n'émerge pas dans toutes les situations d'interaction. On est amené à se poser la question : « Dans quelle(s) situation(s) d'interaction(s), y a-t-il l'émergence de conflits socio-cognitifs ? » Pour répondre à cette question complexe, Doise et Mugny (1981) s'expliquent dans la longue citation suivante :

« Un tel conflit peut résulter de diverses interactions. C'est le cas pour bien des rencontres entre individus ne disposant pas des mêmes systèmes de réponses. Ainsi, des enfants d'un niveau cognitif différent ont de grandes chances de se retrouver en désaccord sur des réponses spécifiques, dans la mesure où celles-ci (actions, jugements...) découlent de schématismes différents. Cependant, d'autres caractéristiques proprement intrasituationnelles peuvent susciter des conflits, là-même où on les attendrait le moins. Notamment lorsque les individus partenaires d'une interaction ne partagent pas le même point de vue [...]. Dans certains cas, enfin, une divergence de réponses peut découler d'interactions d'individus de même niveau cognitif mais se manifestant dans des centrations différentes [...]. L'effet de modèles cognitivement plus avancés sur le développement d'un enfant constitue à notre avis une autre illustration de l'intervention efficace d'un conflit socio-cognitif. » (Doise et Mugny, 1981 : 175)

Si les recherches sur les conflits socio-cognitifs sont pour la plupart des expérimentations réalisées dans les laboratoires dont les participants sont des jeunes enfants, leur niveau de développement cognitif ne leur permet pas toujours d'avoir des divergences importantes. Dans le cas de l'éducation d'adultes, le concept de conflit socio-cognitif devient plus pertinent. D'une part, les adultes ont des parcours d'ordre historique, culturel et éducatif de plus en plus différents, au long de leur vie, ce qui leur permet d'avoir des points de vue divers. D'autre part, ils sont plus compétents dans leur régulation métacognitive lors de confrontations avec l'autre.

La notion d'artefact

A la suite des théories de Vygotski, on accepte communément que toute activité humaine est médiatisée par des artefacts : « la relation entre l'agent humain et les objets de l'environnement est médiatisée par des moyens culturels (artefact médiateur) construits par l'homme pour le rendre capable de contrôler et de transformer son environnement » (Docq & Daele, 2003).

Les néo-cognitivistes partent du postulat que pour agir efficacement sur le monde, des outils physiques et symboliques ont été créés et l'homme apprend à les utiliser et se les approprie. Ces outils ont été considérés dans les théories vygotskiennes comme des médiateurs entre l'homme et la connaissance. Aujourd'hui, les néo-cognitivistes les considèrent comme des artefacts, c'est-à-dire des outils permettant l'organisation, et la modification du fonctionnement cognitif de l'utilisateur.

Les artefacts ne consistent pas seulement en des outils concrets, physiques, mais aussi en des outils cognitifs abstraits (comme par exemple, les règles mathématiques, les normes culturelles, etc). De plus en plus, les artefacts deviennent des outils participant directement ou indirectement à l'élaboration et à la mise en œuvre des processus cognitifs de leurs utilisateurs. Et dans le sens large, la culture, elle-même, est également considérée comme un artefact. Selon Bruner, la culture façonne l'esprit, elle donne à l'action de l'individu un sens, une signification. Ainsi la culture est considérée comme « une sorte de boîte à outils, où l'homme trouve les prothèses dont il a besoin pour dépasser et parfois redéfinir les "limites naturelles" de son fonctionnement. Tous les outils humains, qu'ils soient matériels ou intellectuels, répondent à ce besoin » (Bruner, 1991 : 36). Dans cette conception, la culture est donc un ensemble d'outils cognitifs, qui permettent à son titulaire de dépasser certaines « limites naturelles » et d'interagir convenablement avec le monde, notamment le monde social.

Aujourd'hui les technologies numériques, à la suite de l'écriture, permettent l'externalisation de la connaissance vers l'environnement¹³. Cette révolution, d'abord technologique et informatique, puis cognitive met en cause et questionne la façon dont un individu apprend et le rôle de la mémoire humaine parce que selon Cardon (2014), les artefacts et outils numériques « constituent une nouvelle forme d'*hypomnemata*, ces objets engendrés par l'artificialisation et l'extériorisation de la mémoire humaine. En contrepoint de l'exercice d'anamnèse de la mémoire individuelle, se sont développées des techniques mnémotechniques d'hypomnèse destinées à confier notre mémoire aux outils qui nous accompagnent. » Actuellement l'homme a tendance à utiliser des artefacts et des *hypomnemata* numériques pour stocker, archiver des informations et des savoirs qui peuvent être convoqués, extraits facilement et rapidement grâce aux technologies informatiques (à étudier en lien avec le cloud).

Désormais, la relation pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant n'est plus la transmission et l'appropriation des savoirs. Un bon éducateur doit maintenant guider ses élèves à trouver, à critiquer, à s'approprier, à archiver les connaissances afin de pouvoir les mobiliser à bon escient dans de nouveaux contextes d'apprentissage et d'interaction. Pourtant, ces aspects

¹³ Nous remercions Jean-Luc Bergey de nous avoir signalé cet aspect. Ce paragraphe doit beaucoup à une discussion que nous avons eue.

n'ont pas encore été pris en compte de manière adéquate dans la pratique pédagogique. Si c'est le cas, dans certaines situations précises, il ne s'agit pas de pratique systématique et organisée.

La notion de cognition située

Selon les théories cognitives piagésiennes, la cognition est considérée sur le plan individuel, comme quelque chose qui est propre à l'individu et qui se passe dans la tête de ce dernier. Les thèses socio-culturelles, quant à elles, considèrent que c'est dans l'interaction sociale que l'individu développe sa cognition. Refusant cette séparation entre « le plan individuel » et « le plan social », les néo-cognitivistes interprètent « la cognition humaine comme étant contextuellement déployée à l'intérieur d'activités sociales, ce qui débouche sur l'idée d'une cognition "située" et "distribuée" dans des contextes sociaux, institutionnels et interactifs. » (Mondada et Doehler, 2000).

En effet, selon Theureau, « la cognition ne se situe pas dans la tête, mais dans un entre-deux, entre l'acteur et la situation, dont font partie les autres acteurs. » (Theureau, 2004). La cognition est ainsi considérée comme « un processus distribué à travers les objets, les outils et les artefacts propres à une culture » (Depover et *al.*, 1998 : 163). Les deux aspects individuel et social sont vus comme des éléments mutuellement constitutifs. Dans la perspective des théories néo-cognitivistes, la cognition et l'intelligence humaines ne sont pas des propriétés innées de l'individu, elles se développent grâce aux interactions avec l'environnement (social et physique) qui l'entoure (Salomon, 1994). C'est-à-dire que la cognition est abordée comme un processus distribué dont les dimensions sont physiques (environnement matériel), mentales (développement cognitif de l'individu) et sociales (interaction sociale avec d'autres).

Cette approche se base sur deux postulats : ceux de « la nature située de la cognition et [de] la primauté de l'activité en tant qu'activité socio-culturelle » (Mondada et Doehler, 2000). Le premier renvoie au fait que les processus cognitifs sont modelés par les activités pratiques et contextuelles dans lesquelles ils se déploient. Le deuxième considère l'activité comme un « processus dynamique situé dans des structures socio-historiques » (*ibidem*). La cognition est considérée comme « située » dans le sens où elle est ancrée dans l'interaction sociale d'une part, et elle est enracinée dans des contextes institutionnels et culturels d'autre part. Les néo-cognitivistes articulent ces deux aspects dans une modèle cohérent. Wertsch (1991 : 86), par exemple, définit la cognition en la caractérisant comme « *human mental functioning is inherently situated in social interaction, cultural, institutional and historical contexts* »¹⁴.

¹⁴ Le fonctionnement mental humain est intrinsèquement situé dans l'interaction sociale et dans les contextes culturels, institutionnels et historiques.

Les activités pratiques et les processus mentaux sont non seulement interdépendants entre eux mais également dépendants du contexte. La conception de la cognition située dépasse donc les points de vue d'un simple déterminisme culturel. Les théories néo-cognitivistes reconnaissent ainsi le rôle de la société avec ses normes socio-culturelles et ses valeurs dans la construction de la pensée humaine et à son tour l'action humaine façonne aussi ces systèmes.

Sur le plan pédagogique, « cette conception [la cognition située] est en mesure selon nous de transformer radicalement la description des activités d'apprentissage et la définition de ce qu'est l'apprenant. » (Mondada et Doehler, 2000). Cela signifie notamment de considérer l'apprenant certes comme sujet actif de l'interaction, mais par là il faut le mettre dans un contexte historique comme un sujet, un individu particulier se trouvant dans le monde social et physique. Dans cette optique, il est co-constructeur de ce monde ; il est un locuteur ayant des compétences communicatives façonnées par ses activités sociales et cognitives.

Un autre apport de la cognition située et distribuée dans la construction de l'environnement d'apprentissage, c'est d'introduire et de prendre en compte non seulement les autres acteurs sociaux (enseignant, apprenants, experts externes, etc.) mais aussi les outils dans leurs propriétés. Certes, Vygotski a déjà abordé le rôle et l'importance des moyens, des outils dans la construction de connaissances et le développement cognitif, mais avec l'émergence des nouvelles technologies, les outils, dotés d'une intelligence de plus en plus proche de celle de l'homme, deviennent des outils cognitifs puissants et transforment radicalement les processus cognitifs humains. L'ordinateur, périphériques et logiciels inclus, considéré comme outil cognitif, permet par exemple de médiatiser la pensée. Et avec la conception de la cognition distribuée, « Les dispositifs techniques sont donc bien des acteurs à part entière dans un collectif qu'on ne peut plus dire purement humain, mais dont la frontière est en redéfinition permanente » (Lévy, 1990 : 157).

Dans un contexte d'apprentissage linguistique actuel, la mise en évidence du rôle des outils et du contexte renforce et promeut l'adoption de la démarche discursive. La compréhension et la production du discours ne peuvent pas être indépendamment de la situation de communication. Elles sont également sous l'influence des dispositifs techniques adoptés. Les outils ne sont donc pas neutres par rapport au processus cognitif de l'apprenant. Un autre point à retenir aussi, c'est qu'avec les thèses socio-cognitivistes, l'action et l'activité de l'apprenant doivent être contextualisées.

La théorie de l'activité

Dans la perspective des théories socioculturelles, on s'accorde sur le fait que l'apprentissage est une activité sociale et s'y inscrit pleinement. Mais celles-ci ne permettent pas de déterminer et d'expliquer les relations dialectiques et complexes entre le comportement individuel et l'environnement social. De ce constat, Engeström (1987) développe la *Théorie*

de l'activité, considérée comme une théorie unifiée du développement mental du sujet et l'activité sociale que ce dernier entreprend. Au cœur de cette théorie se situe le concept de médiation entre le sujet et le monde qui l'entoure.

De manière générale, l'individu (*subject*) réalise des actions sur le monde extérieur (*object*) afin d'atteindre un but (*outcome*). Pour ce faire, il utilise des outils et moyens (*tools, means*) à sa disposition. Ces derniers jouent ainsi le rôle de médiation entre le sujet et l'objet. Pour mieux comprendre le dynamisme de l'activité dans un environnement social, Cole et Engeström (1993) ont modifié le modèle initial en y introduisant l'élément *community* (communauté) et deux notions afférentes *rules* (règles) et *division of labor* (division du travail). Les relations de ces éléments sont représentées comme suit.

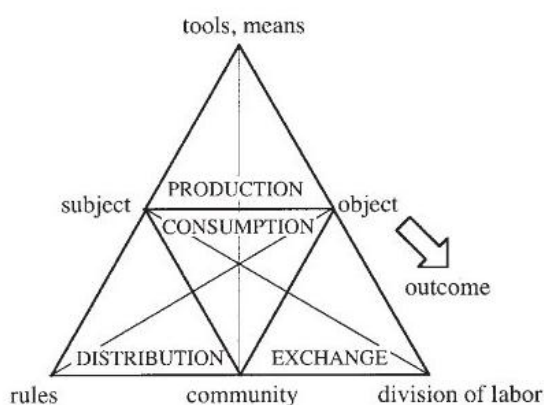


Figure 12 : Représentation de la Théorie de l'activité (Cole et Engeström, 1993), cité dans Roth (2004 : 3)

La théorie de l'activité ainsi représentée permet de mieux « appréhender le rôle des outils et artefacts comme médiateurs de l'apprentissage » (Blin et Donohoe, 2000 : 22).

En effet, en didactique des langues, lors de l'apprentissage, plusieurs acteurs et processus entrent en jeu. D'abord, l'apprenant (le sujet) acquiert la langue (l'objet) grâce à des outils/moyens divers (livres, télévision, internet, etc.), mais en même temps les propriétés de l'objet d'apprentissage et des outils utilisés transforment l'apprenant en enrichissant ses compétences et expériences. Ensuite, dans le cadre d'un apprentissage social, il fait partie d'une communauté composée principalement de l'enseignant, des autres apprenants, mais aussi des locuteurs externes. Cette communauté, avec ses règles socio-culturelles en général et pédagogiques et didactiques en particulier, joue un rôle de médiateur qui conditionne les processus d'apprentissage. Puisqu'il s'agit d'une activité sociale, il y a une division du travail entre les membres de la communauté (enseignant-apprenants et entre apprenants s'il s'agit d'un travail collaboratif). Pour régler les différentes relations entre les individus, l'ensemble de règles sont élaborées et transmises. Dans le cas d'un apprentissage formel, les règles sont fixées par l'institution à laquelle l'apprenant s'inscrit, par l'enseignant, par les manuels (règles imposées de manière plus ou moins implicites par le concepteur en ce qui concerne les

activités d'apprentissage à effectuer, les contenus à acquérir, la méthode à suivre, etc.), mais aussi par les apprenants eux-mêmes (règles intérieures à la classe par exemple).

La théorie de l'activité considère ainsi l'apprentissage et la cognition comme des pratiques sociales complexes acquises grâce à une interrelation « multiagent » et à une communication dialogique situées dans un contexte socio-culturel. Elle met en évidence non seulement le rôle du langage et d'autres systèmes de signes dans la médiation, mais également des outils et instruments, notamment en tenant compte de l'évolution des TICe que nous connaissons actuellement.

La théorie de l'activité offre des pistes intéressantes pour mieux appréhender l'activité humaine en général et l'apprentissage en particulier. Elle construit le pont qui relie deux aspects souvent considérés comme une dichotomie : l'individuel et le social. L'activité, concept intermédiaire, est la pièce qui raccorde les deux bouts. Elle constitue le cadre théorique pertinent dans la conception et la mise en œuvre des artefacts visant à faciliter l'apprentissage.

1.3. L'instrumentation numérique et informatique du processus didactique

N'étant plus un slogan commercial, la révolution numérique et informatique est bien réelle et fait basculer tous les secteurs d'activités humaines, l'éducation n'étant pas une exception. La façon par laquelle on accède à la connaissance change. On n'apprend plus « comme auparavant ». Les éducateurs se retrouvent volontairement ou non face à des questions comme « comment peut-on adapter ses pratiques d'enseignement pour tirer bénéfice de ce changement ? », « comment ne plus chercher à réduire l'écart entre la pratique institutionnelle de l'enseignant et la pratique individuelle de l'apprenant, mais passer à une nouvelle position visant à être en phase avec ce dernier quand chaque jour il navigue un peu plus sur la Toile ? »

En didactique des langues, ces technologies d'appui ont considérablement évolué. On est passé de l'*Enseignement assisté par ordinateur* (EAO) aux *Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation* (TICe) et aux dispositifs complexes et intégrant. Comment donc accompagner les apprenants dans ce nouveau contexte, qui, très certainement, influence sur les modalités de la cognition ? Pour répondre à cette question, quelques précisions sont nécessaires.

De l'EAO aux TICe et après

Notre objectif est de « programmer » l'apprentissage d'activités discursives, c'est-à-dire d'offrir à des apprenants de langue étrangère ou seconde un dispositif leur permettant de réaliser des activités sur un mode préparatoire, en quelque sorte de les entraîner au sein d'un monde virtuel, mais, dans notre cas, sans recourir pour autant à des avatars de type « *Second Life* » (cf. Wigham et Chanier, 2013) qui constituent aussi des modalités d'entraînement au

sein des mondes virtuels. Notre objectif est d'utiliser l'une des modalités actuelles du web, le « web 3 », dont nous allons esquisser à grands traits les propriétés ci-dessous.

Mais cela ne remet-il pas en cause l'évolution des apprentissages linguistiques numériques ? En effet, cette évolution semble consister en une prise de distance de plus en plus grande avec le monde des exercices hors interaction effective entre humains. Nous voyons des diversifications à partir des pratiques de l'EAO, comme le montre la figure ci-après.

EAO : enseignement assisté par ordinateur (anglais : *CAL*, *Computer-assisted-learning*)

ALAO : apprentissage/acquisition des langues assisté(e) par ordinateur

TICe : Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation

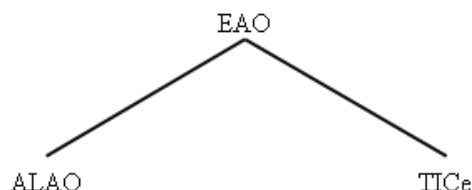


Figure 13 : Diversification des pratiques à partir de l'EAO

La notion d'ALAO¹⁵ est plutôt orientée vers les exercices et suppose l'opposition entre notions de « bas niveau » et de « haut niveau » (notions que nous reprendrons à notre compte), d'où des exercices de bas niveau et des activités de haut niveau ou discursives. Mais l'ALAO peut aussi s'inscrire dans une théorie communicative ou interactionniste. On croise ici trois positions :

- Piaget a toujours considéré qu'il y avait des phases dans les apprentissages et que ces phases étaient caractérisables par des opérations « prototypiques » (Piaget, 1975), ce qui induit la notion de bas et de haut niveaux mises en évidence par le groupe LNR¹⁶ au cours des années 1970 ;
- Vygotski, par sa critique de Piaget, a insisté sur le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique, ce qui conduit à minorer le rôle du bas niveau ;
- Bruner (1983) a mis en avant le rôle du pragmatique dans l'acquisition des langues, ce qui valorise la notion de scénario issue de la notion de script (Schank et Abelson, 1977).

La notion de TICe est plutôt orientée vers l'idée d'approche communicative puisque les TIC sont issues du monde de la communication, d'où aussi l'idée de CMO (Communication

¹⁵ Selon Portine (communication personnelle), c'est Thierry Chanier qui a repris - parmi les premiers - la notion d'ALAO en France, sur une modalité proche des développements anglo-saxons (qui ont toujours utilisé *learning* et non *teaching*), cf. le développement de la méthode Camille.

¹⁶ Voir Lindsay et Norman (1977).

médiée par ordinateur). Cet accent mis sur la communication a pour conséquence le choix entre les trois options :

- une conception de la communication centrée sur la notion d'interaction (que l'on voit bien à l'œuvre actuellement sur les réseaux sociaux comme *Facebook*[®]) ;
- une conception de la communication insérant les interactions dans la constitution d'une communauté (c'est-à-dire d'un ensemble de locuteurs/co-locuteurs partageant des normes d'interaction et une mémoire collective dynamique) ;
- une conception de la communication insérant les interactions dans des systèmes de représentation dynamiques construits et maintenus par les locuteurs/co-locuteurs.

On remarquera que les deux derniers points sont deux facettes d'une même « réalité » (l'une orientée vers la communauté sociale, l'autre orientée vers la cognition individuelle mais insérée dans le collectif, c'est-à-dire « située ») et s'opposent tous deux au premier point. La CMO est confrontée au même problème. Mais il ne faut pas oublier que les approches cognitives qui se sont développées à partir des années 1980 s'opposent sur deux points :

- faut-il opérer un retour au behaviorisme (selon une modalité plus large que celle due à Skinner, bien évidemment) ou, au contraire, intégrer les approches communicatives et interactionnistes ?
- si l'on se situe dans une perspective cognitive, faut-il faire un pont ou non entre les apprentissages et l'*embodiment*, Freinet donnait une grande importance au corps dans l'activité d'apprentissage : manipulation d'une imprimerie, expériences tactiles, visuelles, etc. ?

Nous n'argumenterons pas sur le premier point, cela nécessiterait « une autre thèse ». Il nous semble qu'il y a dans cette question (souvent posée de façon conflictuelle) une opposition trop radicale. Notre réponse serait : « cela dépend de ce que l'on entend par behaviorisme ».

Nous ignorerons volontairement le deuxième point qui n'a de pertinence qu'en présentiel – au moins pour le moment.

Nous avons pris position théoriquement. Abordons maintenant un plan plus pratique. De ce point de vue, deux questions se posent :

A. L'utilisation de TIC ne s'accompagne-t-elle pas d'un « retour en arrière pédagogique » ? Cette question a été souvent abordée. Nous ne la reprendrons pas parce que la réponse dépend des pratiques : elle est citée ici pour mémoire.

B. L'approche « TICe » contient en elle la dimension *Information* et *communication*. Elle s'inscrit donc pleinement dans l'approche communicative et discursive, en laissant de côté les

questions grammaticales et lexicales au profit des plans textuel et discursif. Dans cette perspective, n'est-elle pas un simple doublet de la partie « discursive » de l'ALAO ? Cette question entre plus dans notre champ d'interrogations.

Le passage de l'EAO aux TICE marque effectivement le passage d'une centration sur le lexique (généralement isolé de son contexte) et sur la grammaire à une centration sur l'interaction (d'où l'apparition de la différence entre interactivité, sur le plan « humain ↔ machine » et interaction sur le plan « humain ↔ humain », dans les années 1980 – 1990). De plus, l'évolution d'une approche behavioriste et centrée sur la phrase (illustrée par les pratiques liées au structuro-global audio-visuel ou SGAV) à une approche communicative et centrée sur l'interaction et les documents « authentiques » s'est faite au tournant des années 1970 - 1980 pour le FLE. Les outils informatiques (les « micro-ordinateurs » de l'époque) n'étaient pas assez puissants pour suivre cette évolution. La conception de type EAO a donc continué jusqu'à la fin des années 1980. C'est avec *Authorware*, fait pour le Maccintosh et qui pilotait un magnétoscope d'un pouce que l'on a assisté à un basculement vers la prise en compte de l'interaction dans les usages de l'outil informatique¹⁷. L'internet et les possibilités de numériser des images et des vidéos avec un poids acceptable (problème de l'affichage immédiat ou non) ont permis de poursuivre cette évolution, ce qui a entraîné un désintérêt pour le lexical et le grammatical considérés comme appartenant à une époque révolue, celle de l'EAO.

En 2002, la DT (Direction de la Technologie) du MEN (Ministère de l'Education nationale) a commandé à un groupe de travail piloté par Frédéric Haeuw (ALGORA) un « outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur ». Cet outil qui se considérait comme un référentiel a été nommé COMPETICE¹⁸. Ce dispositif envisageait cinq scénarios :

- présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias ;
- présentiel amélioré en amont et en aval ;
- présentiel allégé : des apprentissages s'effectuent en dehors de la présence physique du formateur ;
- présentiel réduit ;
- présentiel quasi inexistant.

L'opposition présentiel / *blended learning* / distanciel (telle qu'elle est illustrée par le référentiel Competice) est-elle encore valide ? Nous ne le pensons pas. Ce que l'on appelle « pratiques nomades » illustre bien l'évolution des apprentissages comme un mélange de relations en présentiel, en semi-distanciel (exemple, salle informatique avec tuteur) et en

¹⁷ Information donnée par Henri Portine.

¹⁸ <http://gev.industrie.gouv.fr/IMG/pdf/competicedef.pdf>

distanciel (l'apprentissage en distanciel ne doit pas être forcément en ligne). Nous ne considérons pas le *blended learning* comme un complément mais comme une modalité d'apprentissage. Vue l'importance de cette question, nous consacrons une section pour la traiter. Une analyse plus détaillée de notre conception de *blended-learning* sera donnée au § 3.5

1.4. De la théorie à la démarche didactique

L'examen des théories de l'apprentissage et des modèles théoriques de développement cognitif et d'acquisition des langues étrangères nous a aidé à comprendre les processus cognitifs et les principes à l'œuvre dans l'élaboration et la construction de connaissances. Ceci nous fournit des éléments importants pour la conception d'une démarche didactique des langues plus complète qui prendra en compte *le discours* (comme objet de l'apprentissage), *la cognition* (les paramètres liés au sujet d'apprenant) et *l'ingénierie linguistique* (articulation des paramètres contextuels et informatique au service de l'apprentissage).

Résumons maintenant les « consignes » d'ordre théorique et méthodologique qui découlent de notre analyse.

- Apprendre une langue dans un contexte exolingue pour un public adulte doit être organisé et structuré tout en tenant compte des spécificités de cet apprentissage.
- Il y a deux niveaux différents à distinguer : connaissance linguistique et compétence de communication langagière. Le premier concerne des savoirs linguistiques à acquérir, correspondant à un apprentissage de bas-niveau (vocabulaire, règles grammaticales, phonologie, etc.) qui nécessite un travail explicite, un entraînement permanent pour atteindre le niveau d'automatismes. Ces savoirs linguistiques doivent être utilisés ensuite dans diverses situations de communication. Le deuxième porte sur les compétences plus complexes : compétence discursive, connaissances socio-culturelles, stratégies, etc. L'acquisition de ces compétences demande au sujet apprenant de mobiliser et mettre en œuvre plusieurs ressources différentes : cognitives, contextuelles, stratégiques mais aussi des outils techniques et technologiques pour créer un contexte plausible et bien déterminé favorisant l'interaction des acteurs impliqués et ainsi donnant sens à l'activité d'apprentissage. Ces deux niveaux de connaissances et de compétences ne sont pas indépendants l'un de l'autre, et doivent être développés simultanément. La connaissance linguistique fournit des éléments de base, indispensables à la communication. Celle-ci, à son tour, les contextualise et établit leurs conditions d'emploi et leur donne une valeur communicative. Personne ne nie que le mot ait seulement du sens dans une communication effective.

- Parler de la communication, c'est parler à la fois de la compréhension et de la production du discours. Ces deux capacités ne sont pas les mêmes, mais ne doivent pas faire l'objet de deux apprentissages différents. Elles sont interdépendantes et tributaires. Néanmoins, dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, il est évident que la compréhension passe devant la production. Travailler la compréhension donne « la matière » pour la production. On peut produire seulement quand on a acquis les *inputs* langagiers nécessaires.
- L'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte institutionnel doit être un travail explicite, ciblé et « situé ». Le guidage de l'enseignant, la collaboration, les outils et artefacts techniques et technologiques ont un rôle important à jouer, particulièrement dans la création d'un environnement socio-culturel favorable à l'acquisition de la compétence de communication langagière.
- En didactique des langues, si on a eu certaines avancées et réussites dans l'enseignement/apprentissage de la connaissance linguistique, on a encore beaucoup à faire pour que l'apprenant acquière une compétence discursive afin de mener à bien une communication en langue étrangère.

Il convient de noter que ce sont des premiers éléments dans un tableau, faits à partir de puzzles. Il nous manque encore d'autres « pièces » pour constituer une vue globale et complète de notre démarche didactique. Les éléments manquants se trouvent dans nos analyses portant sur les paramètres d'une formation de type FOS, la problématique de l'autonomie et de l'analyse de discours. Il s'agit là de l'objet des chapitres suivants.

CHAPITRE 2

APPRENTISSAGE ET CONTEXTE DU FOS

Introduction

Ce chapitre a pour objectif de poser des bases pour l'ensemble des conceptions pédagogiques et didactiques élaborées dans la troisième partie de la thèse : « proposer des activités discursives sur le web ». Il fournit un tableau récapitulatif du contexte d'émergence et de l'évolution de différents courants et méthodologies de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques à un public pour lequel le français est langue étrangère. Le lecteur trouvera néanmoins, ponctuellement, des analyses concernant l'enseignement non du français mais de l'anglais par exemple. Nous abordons ce sujet parce que nous jugeons utile et raisonnable d'apporter quelques éclairages qui expliqueront mieux le contexte dans lequel s'insère l'enseignement du français non généraliste dans le monde et en France.

Il convient également de souligner que notre intention d'analyse n'a pas été de juger le(s) mauvais ou le(s) bon(s) point(s) de chaque courant ou méthodologie. A nos yeux, il n'y a pas de méthode meilleure que d'autres car ayant son public, ses priorités et ses objectifs précis, chaque enseignant et/ou établissement choisit et adopte une méthode qui lui convient le mieux tout en tenant compte des paramètres et contraintes de formation auxquels il doit satisfaire.

2.1. Historique et évolution méthodologique du FOS/FOP

« La perspective historique, en explorant les évolutions sur un temps plus large, permet de dégager les continuités sous les ruptures, qui sont rarement aussi radicales qu'on le dit, de renouer des liens entre le passé et le présent qui n'en est que la suite » (Holtzer, 2004 : 8).

L'enseignement du français non généraliste dont l'objectif d'apprentissage est autre que culturel a connu depuis à peu près un siècle¹⁹ des changements méthodologiques et théoriques importants. Les démarches et les appellations désignant cet enseignement pour un public d'adultes qui ont besoin du français pour leur travail (soit déjà en activité, soit en voie de professionnalisation) ou pour leurs études (le cas du français sur objectifs universitaires) sont

¹⁹ Si l'on prend en compte l'enseignement du français militaire au début des années 1920.

aussi nombreuses que variées. Nombreuses parce que durant cet espace de temps, une dizaine d'appellations différentes ont vu le jour, variées parce que chaque courant propose et préconise des options méthodologiques et didactiques distinctes.

Ainsi, établir une vue d'ensemble en ce qui concerne l'enseignement du français sur objectifs spécifiques et professionnels (FOS/FOP) est à la fois simple et complexe. La tâche est simple quand il s'agit de faire une analyse descriptive et un recensement des différents termes et appellations circulant dans le domaine et des courants théoriques et méthodologies qui y sont attachés. Et ce travail a été accompli grâce à de nombreuses recherches et publications, à savoir : le numéro spécial du *Français dans le monde* : « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers » (2004) dans lequel il y a entre autres un article de Holtzer qui établit l'historique de l'évolution de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (désormais FOS), l'ouvrage *English for Specific Purposes* (désormais ESP) de Tom Hutchinson et Alan Waters (première édition en 1987, et dernière réédition en 2009) où les auteurs consacrent toute une partie à étudier l'origine de l'enseignement de l'ESP, et plus récemment encore la publication de l'ouvrage « Enseigner une langue à des fins professionnelles » (Mourlhon-Dallies, 2008) complète le champ. On y trouve deux chapitres consacrés à la question de l'enseignement du français non généraliste. En revanche, distinguer clairement ces courants en les mettant dans le contexte d'émergence et de développement, mettre en évidence les caractéristiques et les spécificités de chacune de ces méthodologies et les interventions pédagogiques impliquées est plus difficile et complexe. Il nous faut donc « trouver des principes d'organisation de cet ensemble touffu » (Mourlhon-Dallies, 2009 : 52) et les méthodes d'analyse qui correspondent à notre objectif didactique. Pour entrer dans le champ du FOS, nous proposons trois clés d'analyse : contexte socio-politico-linguistique, priorités didactiques et public visé.

Les contextes socio-politico-linguistiques nous permettent de déterminer l'émergence et le développement des différents courants. Les priorités didactiques conditionnent le choix des méthodologies didactiques appropriées afin de travailler avec un public souvent caractérisé « nouveau » du FOS.

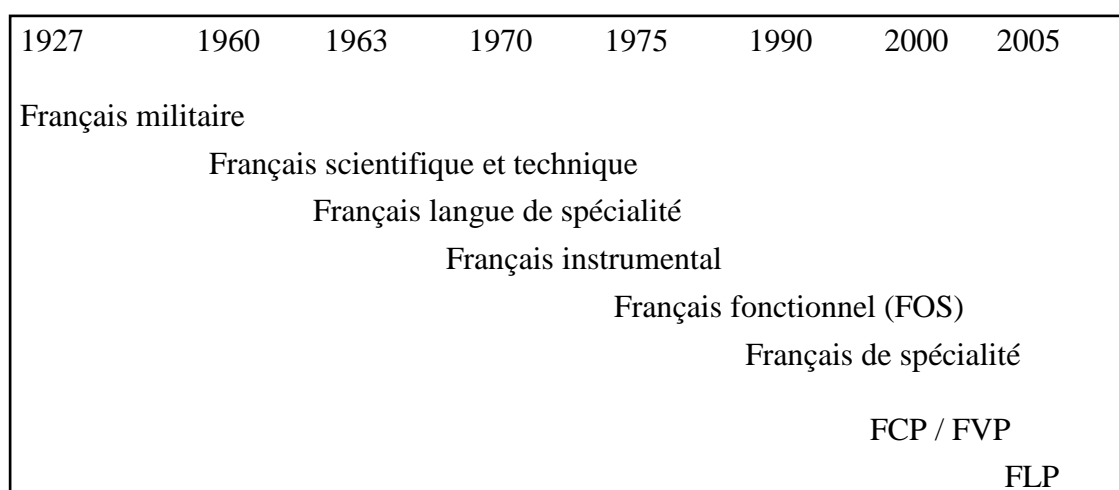
Précisons tout de suite les limites de cette démarche.

D'abord, le champ d'analyse concerne seulement l'enseignement du FOS, même si parfois l'enseignement d'autres langues comme l'ESP est abordé, et nous mettons de côté le français général, communément appelé Français Langue étrangère (FLE). Par ailleurs, nous traiterons de l'évolution du FOS au niveau macroscopique. Nous nous attacherons aux lignes de force primaires, sans entrer dans une analyse fine des sous-réseaux qui les constituent et des pratiques de classes diverses qui sont parfois issues du même courant théorique et méthodologique.

Ensuite, à certains moments s'il s'agit d'un classement chronologique, notre intention n'a pas été d'assigner une date précise à l'apparition d'une notion, mais plutôt de l'inscrire dans une perspective historique approximative. Toute notion n'a jamais surgi *ex nihilo*, elle s'inspire des courants précédents et ne s'affirme qu'après un certain temps d'entrée en pratique.

Et enfin, si nous proposons dans cette partie une révision historique en la matière, nous n'avons pas pour objectif de dresser un tableau exhaustif des différentes méthodologies d'enseignement du FOS, mais le but de cette entreprise est plutôt de mettre en évidence et de proposer une vue d'ensemble de l'évolution du domaine qui nous a conduit à son état actuel.

Les appellations et dénominations des objets d'étude d'un domaine changent selon les époques. Dans le champ du FOP, et à la suite de Holtzer (2004) et de Mourlhon-Dallies (2009), voici la liste des appellations communément utilisées. Un schéma récapitulatif de ces différents courants peut être représenté comme suit :



FOS : Français sur objectifs spécifiques

FCP : Français de la communication professionnelle

FVP : Français à visée professionnelle

FLP : Français langue professionnelle

2.1.1. Français militaire

Le tout début de l'histoire du FOS remonte, selon Qotb (2009), aux années vingt du XX^{ème} siècle. Pour collaborer plus efficacement avec les soldats indigènes de l'armée française basée dans les pays colonisés, les autorités militaires ont proposé un enseignement du français à orientation militaire vers 1920 en faveur de ce public spécifique, afin que ces soldats puissent plus facilement collaborer avec l'armée française et être en charge de certaines missions. La France, dès le début du XX^{ème} siècle, est-il besoin de le rappeler, dispose de plusieurs colonies en Afrique et y a posté son armée. La méthode d'apprentissage consiste à apprendre plusieurs

centaines de mots et d'expressions utilisés dans l'armée (jusqu'à 800) et les méthodes militaires françaises.

Les caractéristiques de cet enseignement spécifique ont été regroupées dans un ouvrage intitulé *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*. Le manuel d'enseignement du français comporte soixante leçons décrivant la vie quotidienne à la caserne, séparées en deux parties. La première est destinée à tous les tirailleurs et la deuxième permet d'apprendre des notions de calcul, d'écriture et de lecture. Les indigènes apprennent le français sur la vie militaire au camp et au combat grâce aux formateurs, lieutenants et sous-lieutenants. La méthode consiste à parler uniquement français et à bien détacher les syllabes sur les mots et expressions à mettre en valeur. Dans un but de réussite, il était interdit de parler aux indigènes avec leur langue maternelle. Des gestes sont utilisés pour faire comprendre aux indigènes la signification des nouveaux mots et expressions. Pour renforcer la mémorisation, les soldats indigènes répétaient les termes appris en les syllabant et souvent en effectuant la tâche associée. L'enseignement se faisait seulement par voie orale et non par écrit. Cela par manque de temps, une journée d'entraînement étant très chargée dans l'armée. De plus, c'était considéré comme le moyen le plus direct et le plus efficace. Les instructeurs réutilisaient les termes entendus au cours précédent avant une nouvelle leçon afin de ne pas oublier ce qui avait été appris. Pour faciliter l'apprentissage, les classes sont formées de vingt indigènes et les cours sont donnés lorsque les militaires sont disponibles pour les suivre attentivement. Ce qui était enseigné n'était pas la langue française dans son intégralité mais « un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions en favorisant la rentabilité de ce type du français militaire » (Qotb, 2009 : 16).

Par ailleurs, après retour à la vie civile de ces militaires, cet apprentissage avait aussi pour objectif de faciliter les relations entre indigènes et coloniaux français (administrateurs, commerçants, industriels). Ainsi, les militaires africains parvenaient à formuler des phrases courtes en français sur la vie de tous les jours. Cette méthode a perduré pendant au moins vingt-cinq ans. Un effet positif a été la participation efficace des soldats africains, notamment les tirailleurs sénégalais, dans la libération de la France au cours de la Seconde Guerre Mondiale. Ce type de français spécifique s'enseigne encore mais selon une nouvelle variante²⁰. Comme les grandes puissances militaires mondiales ont tourné la page de la colonisation, elles en sont maintenant au temps de la coopération et des intérêts communs. Soit le pays vendeur de nouvelles armes ou de nouveaux avions fournit les militaires spécialistes pour expliquer leur fonctionnement et leur entretien, soit le pays acheteur envoie des militaires se former à ces techniques dans un français militaire.

²⁰ Méthode *En Avant !* développée par la Direction de la Coopération de sécurité et de défense (DCSD, Ministère des Affaires étrangères) en partenariat avec l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie). Voir le site : <http://reffop.francophonie.org/francais-et-omp/decouvrez-la-version-interactive-de-la-methode>

En guise de conclusion, le français militaire est né dans un contexte militaire de l'époque de la colonisation française au début du vingtième siècle. Le public visé de cet enseignement, ce sont des soldats indigènes travaillant ou ayant des rapports avec les militaires français expatriés. La communication orale de base dans la vie militaire constitue la principale priorité pédagogique.

Le besoin, en l'occurrence militaire, a engendré l'apparition d'un enseignement spécifique avec un bagage lexical propre au domaine concerné pour un apprentissage dans un temps limité. Ces caractéristiques sont un des aspects du FOS et en sont ainsi l'origine.

2.1.2. Français scientifique et technique (FST)

Après la Seconde Guerre mondiale, le rôle de la France sur la scène internationale et son prestige sont amoindris face à l'extension et la montée de la puissance états-unienne. Les autorités françaises, via le Ministère des Affaires étrangères (MAE), veulent promouvoir le rayonnement du pays dans les domaines où la France a des avancées et avantages, en l'occurrence le domaine scientifique et technique. D'où l'émergence dans les années 1950 d'un courant d'enseignement du français dans le monde connu sous le nom « Français scientifique et technique » (FST). « La désignation FST résulte d'une décision politique datant de la fin des années 1950, prise dans un contexte de défense des intérêts économiques de la France, de son influence géopolitique (en particulier dans les pays en voie de développement, dont les ex-colonies françaises) » (Holtzer, 2004 : 15). Notons que grâce à ce soutien institutionnel, a été créé en 1969 le Centre scientifique et technique français de Mexico. Cette institution avait pour mission la coopération scientifique et technique tout en organisant des cours de français à des publics scientifiques mexicains. Et pour structurer cet enseignement, à la commande du MAE, les éditions Hatier ont publié en 1971 un manuel de français intitulé *Français scientifique et technique*.

Durant cette époque, le MAE, avec ses moyens financiers importants et sa volonté politique, mène des actions de formation et de diffusion du français de grande envergure dans le monde entier afin de promouvoir la coopération et renforcer le rôle de la France auprès des pays bénéficiaires. Le secteur de FST mène des recherches importantes avec des finalités pédagogiques. « Au départ, l'orientation est terminologique. » (Holtzer, 2004 : 15) parce que la terminologie est considérée comme une approche efficace, « l'entrée principale d'une spécialité » (*ibidem*). Il convient de rappeler que le FST est vu comme la première langue de spécialité reconnue. L'enseignement du FST est donc axé sur des aspects lexicaux. Plusieurs publications viennent en aide à cette formation. On peut citer par exemple « le VIEA (*Vocabulaire d'Initiation aux Études Agronomiques*) et bien d'autres "dictionnaires contextuels" (pour la géologie, pour les élections législatives, etc.), le plus connu d'entre eux étant le *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (VGOS) du CREDIF en 1971 » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 16). Ce dernier ouvrage, qui part de l'idée que les sciences exactes

partagent un socle commun de vocabulaire qui correspond et s'utilise dans plusieurs spécialités, est destiné à « enseigner l'expression scientifique aux étudiants et stagiaires étrangers désireux de faire en français des études spécialisées » (Phal, 1969 : 81). Cette démarche spécialisée de l'enseignement du français à un public spécifique, s'accorde avec la tendance de l'enseignement du Français Langue étrangère (FLE) de l'époque basé sur le Français fondamental, un inventaire lexical des termes les plus fréquents du français général, complété par des structures grammaticales essentielles.

Sur le plan didactique, la démarche du FST est conditionnée par la méthodologie didactique dominante à l'époque, la méthodologie dite « structuro-globale audio-visuelle » (SGAV).

Au fur et à mesure, la coopération s'élargit à d'autres domaines : mathématiques, droit, économie, etc. L'enseignement du français a dû tenir compte aussi de ces secteurs. Il commence à les incorporer dans le programme de formation. Et pour désigner cet enseignement spécialisé du français, l'appellation FST ne correspond plus. On parle alors de Français langue de spécialité ou encore de langues de spécialité.

2.1.3. Français de spécialité / Français langue de spécialité / Langues de spécialité ?

Le terme *Langues de spécialité* (LSP) est une appellation ancienne et générique dont l'apparition est située dans les années 1960. A l'époque, avec l'élargissement des domaines de coopération bilatérale et multilatérale entre la France et d'autres pays ayant le français en partage, ont émergé de nouvelles réflexions portant sur l'enseignement des langues à finalité pratique et professionnelle. Ce qui, une fois incorporé dans les méthodes, prend des appellations différentes. On parle d'abord de *Français scientifique et technique*, comme nous l'avons vu plus haut ; puis de *Français langue de spécialité* dont le FST est une des spécialités abordées, mais la plus importante, et dominante. On parle finalement de LSP.

Le *Dictionnaire de didactique des langues* (DDL) de Galisson et Coste (1976) définit LSP comme une expression générique désignant les langues « qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier » (p. 511). Plus les domaines d'intervention sont élargis, plus l'attention des didacticiens est orientée vers les professions. Et la notion LSP, recouvrant ainsi plusieurs champs, « regroupe trois catégories : les langues scientifiques, les langues techniques et les langues professionnelles » (Holtzer, 2004 : 18). Cette classification distingue deux types de langues, scientifique et technique, qui étaient pourtant regroupées sous la même étiquette FST. On remarque que dans la pratique, ces trois notions *français de spécialité*, *français langue de spécialité* et *langues de spécialité* sont très souvent utilisées comme des synonymes. D'ailleurs, même dans les travaux de recherche, on les considère comme des équivalents ou presque (voir DDL, entrée « français fonctionnel », p. 230). Pour justifier cette utilisation équivalente des termes, rappelons qu'à l'époque, le FST était le domaine prioritaire et le plus important, il était le seul constituant du FSP pour des

années. Quant aux langues professionnelles, il semble que le domaine est très éclaté et bénéficie moins des reconnaissances tant d'ordre institutionnel que scientifique.

En ce qui concerne le *français de spécialité*, Mourhlon-Dallies note que « L'appellation "français de spécialité" s'emploie fréquemment sans ancrage conceptuel particulier. Dès ses origines, elle renvoie principalement à un découpage empirique en domaines de spécialité plus ou moins délimités. Il s'agit d'un moyen commode de circonscrire des champs d'intervention, des contenus thématiques et des types de publics. » (Mourhlon-Dallies, 2008 : 26). Si l'on regarde les matériels pédagogiques, on trouve que la production éditoriale correspond bien à cette évolution. Dès le début des années 1970, plusieurs manuels pour travailler le français à visée professionnelle sont édités. On cite par exemple, pour l'édition Didier, la collection « Introduction à... » : *Introduction au français commercial* (1972), *Introduction au français économique* (1971), ou chez Hachette la série « Le français et la profession » dont *Le français des hommes d'affaires* (1975), *Le français du secrétariat commercial* (1977), *Le français de la banque* (1978), *Le français de l'hôtellerie et du tourisme* (1980). Les domaines concernés par cet enseignement spécialisé du français sont de plus en plus larges. Parfois un domaine se segmente encore en plusieurs petites sections. Ainsi le français des affaires est souvent subdivisé en français du marketing, français de la finance, etc. Parfois la frontière entre les domaines n'est pas nettement définie. Prenons l'exemple du français des affaires. S'agit-il du français commercial ? Ou cela concerne-il le français économique ? On peut penser que les métiers se spécialisent de plus en plus, ils deviennent très pointus, et que la pression de la demande de formation est segmentée en publics très spécialisés. Ces derniers doivent être formés en un laps de temps très court. Ce qui amène les formateurs à aller directement au cœur du domaine en question et à proposer une formation satisfaisant les besoins d'un public spécifique et bien déterminé.

En fin de compte, bien qu'il y ait des difficultés pour délimiter les domaines et malgré le manque de définitions partagées concernant les termes et les appellations désignant l'enseignement du français non littéraire de cette époque, quelques caractéristiques communes se dégagent. D'abord, la priorité didactique est toujours, comme pour le français militaire, la maîtrise d'un lexique dit « spécifique du domaine », mais ce qui est différent du courant précédent, c'est l'attention des didacticiens accordée à des structures syntaxiques types, récurrentes du domaine de spécialité. La prise en compte de cette dimension syntaxico-grammaticale justifie dans une certaine mesure son appellation : langue de spécialité et non pas lexique spécialisé. Le texte de Bentaïfour (2004) confirme bien cette remarque. L'enseignement du français de spécialité consistait

« à associer le français général et des structures lexicales et syntaxiques propres à une spécialité déterminée (médecine, droit, économie, géologie, etc.). On pensait que, quand quelqu'un dominait une discipline dans sa langue maternelle, il suffisait de lui enseigner le français général (le français fondamental) et une terminologie spécifique pour lui permettre d'accéder à l'étude de

cette discipline et à sa maîtrise en français. Cette démarche avait alors permis de mettre sur pied des sous-systèmes linguistiques qui rassemblaient des spécialités linguistiques d'un domaine particulier et qui étaient appelés langues de spécialité » (Bentaïfour, 2004 : 56, cité par Mourlhon-Dallies 2008 : 17).

Le public se constituait au début de scientifiques et de techniciens ayant besoin de lire et travailler avec les documents de leur domaine en français. Viennent s'y ajouter des intervenants de différentes professions au fur et à mesure que la coopération scientifique et économique avec la France s'intensifie et s'élargit. Ce public se singularise par sa demande assez pointue en une courte durée de formation afin qu'il puisse mieux travailler et accomplir ses tâches professionnelles en français.

Enfin, la méthodologie didactique en arrière-plan des langues de spécialité était la méthode SGAV avec un glissement vers la méthode par la lecture propre au *français instrumental*.

2.1.4. Français instrumental

Les limites de la méthodologie SGAV et de l'enseignement focalisé sur le lexique spécialisé ont obligé les spécialistes à trouver une nouvelle approche d'intervention pour les mêmes publics et mêmes matières. Il convient de rappeler qu'il s'agit de former les scientifiques et techniciens et des étudiants de ces disciplines à travailler avec le français comme support d'accès à la connaissance thématique. Dans ce contexte, était né en Amérique latine un courant nommé « français instrumental » dont les premières esquisses remontent à la fin des années 1960. L'adjectif *instrumental* de l'appellation « véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages » (Holtzer, 2004 : 13). Cette méthodologie promeut « un enseignement du français ne se voulant ni culturel ni usuel, mais souhaitant mettre l'accent sur la communication scientifique et technique. Sont concernées aussi bien les sciences dures que les sciences humaines. Dans les différents contextes intéressés par ce type d'objectif, le français instrumental recouvre essentiellement l'enseignement de la lecture de textes spécialisés » (Lehmann, 1993 : 41). L'avantage de cette démarche est de permettre rapidement à l'étudiant de lire les textes spécialisés de son domaine scientifique. Selon cette approche, l'apprentissage du français ne constitue pas un objectif en soi, mais il est considéré comme un moyen, voire un « instrument » pour accéder aux contenus informationnels des textes spécialisés.

Pour atteindre cet objectif, la priorité didactique est portée sur la compréhension écrite, la lecture efficace des documents authentiques extraits des situations professionnelles réelles. Challe précise dans *Enseigner le français de spécialité* (2002 : 20) la façon d'utiliser des documents authentiques « sur le plan de l'enseignement, l'une des nouveautés consistait à renoncer à la moindre modification du texte original, même sous prétexte d'en faciliter la lecture. Quel que soit le niveau en français, les étudiants sont d'emblée confrontés à des textes

bruts. Une seule condition s'impose : que les textes soient parus dans leur domaine de spécialité. » Afin de suivre cette orientation, les enseignants sont amenés à développer des techniques de lecture globale, « privilégiant le sens sur le mot à mot » (Mourhlon-Dallies, 2008 : 19).

La lecture est donc perçue comme un processus dynamique de construction de sens chez le sujet-lecteur. Lequel, selon Moirand (1978), possède des données individuelles qui, une fois activées, l'aident à comprendre les unités textuelles, notamment au niveau de la compréhension globale du sujet abordé. Il s'agit des unités morphosyntaxiques, rapport et articulation entre paragraphes, les idées principales constitutives du texte, les données iconographiques et les indices discursifs, etc. Notons au passage que les données individuelles du lecteur concernent notamment sa personnalité (goût, préférence, intérêt, etc.), ses connaissances préalables du sujet en question, son idéologie. Ces facteurs, en fonction de leur correspondance avec le contenu thématique du texte, jouent un rôle facilitateur ou non dans le processus du sens chez le sujet-lecteur. Il faut y ajouter des compétences de lecture que l'enseignant cherche à développer chez ses étudiants : à savoir compétence thématique (connaissance du thème), compétence discursive (schéma socio-culturel et pragmatique du discours spécialisé), compétence textuelle (ce qu'est un texte), compétence linguistique (connaissance grammaticale et syntaxique de la langue) et compétence stratégique (quelle stratégie mettre en œuvre pour comprendre un texte particulier). Ces compétences existent déjà chez chaque lecteur avec des niveaux différents. Le rôle de l'enseignant est donc de l'aider à activer ces compétences, à les développer en fonction des objectifs de lecture prévus.

Le *Français instrumental* a connu une « brève existence en France » (Holtzer, 2004 : 13) due en grande partie aux connotations utilitaristes de cet enseignement. Une telle conception *ibidem* de la langue-outil suscite plusieurs critiques. C'est d'abord l'inquiétude des « dérives technocratiques des systèmes d'enseignement des langues aux adultes dans un contexte de marchandisation du monde » (*ibidem*). La deuxième critique portant sur la conception instrumentale de la langue dont la mise en cause dans les années 1980 a été soutenue par les apports de la linguistique du discours et des travaux sur l'énonciation. Pourtant le *Français instrumental* a connu des développements plus spectaculaires en Amérique latine et persiste encore avec des variations et ajustements. Cela s'explique peut-être parce que l'appréhension de ce courant méthodologique y est différente, comme le remarque Alvarez (1974) dans son rapport portant sur l'enseignement du français en Amérique latine, il ne s'agit pas de la conception instrumentale de la langue enseignée, mais plutôt de son enseignement. Lequel est très proche de l'approche fonctionnelle, connue sous l'étiquette *Français fonctionnel*, développée plus tard au cours de l'évolution méthodologique et didactique de l'enseignement des langues.

Quoi qu'il en soit, le *Français instrumental*, s'il permet à l'apprenant de développer rapidement ses compétences pour travailler avec les textes du domaine de spécialité, il s'agit

seulement des compétences concernant la lecture, la compréhension et la production écrites. Dès qu'il se trouve dans les situations de communication orale, qui sont d'ailleurs nombreuses dans le contexte professionnel, notamment pour certains domaines comme le tourisme, la vie économique, juridique, etc., il ressent son handicap et ne peut communiquer face à face de manière efficace. Ayant identifié les avantages et surtout les limites de la méthode, les enseignants travaillant avec ce public devraient trouver une solution, un dispositif plus adapté à la situation.

De toute façon, malgré les critiques diverses, le *Français instrumental* a contribué pour sa part à l'évolution du domaine de l'enseignement spécialisé du français. Il marque la rupture méthodologique par rapport aux courants antérieurs. Il « rompt avec l'étude de la langue sous la forme de listes de mots et de règles de grammaire, prônée par la méthodologie de "grammaire-traduction" » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 19). Il prépare le terrain à l'émergence du *Français fonctionnel* au milieu des années 1970. Celui-ci constitue, comme on le verra ci-après, une étape importante dans l'histoire du FOS.

2.1.5. Français fonctionnel

Né de la volonté politique de la France durant les années 1970, le *Français fonctionnel* (FF) répond au besoin de reconnaître officiellement un secteur de l'enseignement du français jusqu'alors en retrait, celui de la langue à des non-spécialistes du français (notamment des étudiants des filières spécialisés, des publics scientifiques et techniques) afin d'élargir et de renforcer la coopération dans plusieurs domaines pour lesquels les partenaires ont des intérêts communs. Dans cette perspective, des programmes prioritaires de coopération ont été créés comme mentionnés dans l'ouvrage *Pratiques du français scientifique* :

« Les programmes prioritaires lancés par le Ministère des Affaires étrangères en 1976, traduisait la volonté de proposer à certains pays non francophones, reconnus prioritaires selon des critères d'intérêt politique, économique, une formation de leurs cadres dans des domaines scientifiques et techniques bien identifiés. Les pays concernés étaient l'Iran, l'Irak, l'Égypte, la Corée du Sud, Singapour, l'Indonésie, le Brésil, le Mexique, le Venezuela et le Vietnam puis dans un deuxième temps, la Thaïlande, le Nigéria, le Soudan, la Syrie. Afin d'assurer un maximum de résultats à l'entreprise, toutes les étapes du programme, sélection, accueil, période raccord (pré-formation scientifique et linguistique), orientation, suivi pédagogique devaient contribuer à atteindre l'objectif final. Ainsi la préformation linguistique s'est vue reconnaître le rôle capital qu'elle joue dans la réussite ultérieure des études. Le rôle clé que joue la formation linguistique dans le pays d'origine ou en France est apparu clairement dans un premier temps, préparation psychologique, culturelle et acquisition du français de survie mais aussi langue support du transfert des connaissances, période raccord entre les études nationales et l'intégration en milieu universitaire français. » (Eurin Balmet et Henao de Legge, 1992 : 59)

Il est évident que ces opérations du MAE ont non seulement des objectifs linguistiques de diffusion du français vers des pays non francophones, mais aussi des visées culturelles, économiques et politiques. Cette ouverture permet de couvrir un public plus divers, de

prendre en compte des besoins plus spécifiques et des objectifs de chaque pays. Ce qui a favorisé « l'implantation de techniques nouvelles pour la détermination des contenus et, plus généralement, de nouveaux outils de description linguistique » (Challe et Lehmann, 1990 : 80).

Dans ce contexte, l'appellation *Français fonctionnel* entre officiellement sur la scène didactique du français dans les années 1975-1976.

Au niveau terminologique, l'appellation *Français fonctionnel* se prête à deux interprétations différentes, l'une portant sur la description de la langue, l'autre plutôt méthodologique de l'enseignement de cette « nouvelle » pratique de la langue.

Dans cette optique, le *Dictionnaire de didactique des langues* (DDL) propose une définition en négatif du *Français fonctionnel* : le FF est « [...] tout ce qui n'est pas le français général » (Galisson et Coste, 1976 : 230). Cette définition qui établit une distinction entre un français général et un français fonctionnel « admise par les uns, récusée par les autres, est loin d'être rigoureusement fondée » (Holtzer, 2004 : 12). En réalité, la division entre la langue générale, usuelle et celle de spécialité est toujours la question du débat actuel dans le domaine de la didactique du français.

La définition proposée par le DDL, en raison de son caractère ambigu, ne nous aide pas à mieux comprendre le changement conceptuel, méthodologique du mouvement à cette époque. Nous trouvons les propos de Porcher très clairs, qui mettent en évidence la fonctionnalité de l'apprentissage de la langue liée aux buts de l'apprenant. Porcher écrit : « La meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève (et à l'avis) même des destinataires. Cette notion ne se confond évidemment pas avec celle de langue-outil, mais elle fait litière des croyances à l'apprentissage de la langue française pour elle-même [...]. Le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but. » (Porcher, 1976 : 16). Dans cette conception, le « français littéraire » est du français fonctionnel.

La deuxième acception du terme FF portant sur le plan méthodologique est présentée comme suit par le DDL : le FF « ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaires linguistiques, mais bien par rapport à des publics précisés et à leur objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est-à-dire opératoire) de l'instrument linguistique qu'ils entendent acquérir » (Galisson et Coste, 1976 : 231). Il s'agit ici des principes d'une approche méthodologique de l'enseignement du français non généraliste, dont l'élément central du processus est le public et le résultat des analyses des besoins de ce dernier afin de cibler les objectifs fonctionnels, ce qui se traduit sur le plan didactique, par l'analyse systémique de la situation d'enseignement et d'apprentissage, et l'analyse des besoins des apprenants. Les contenus et la progression de la formation seront ensuite conçus tout en prenant en compte

l'ensemble des paramètres identifiés lors de l'étape d'analyse préparatoire susmentionnée. Lehmann (1993) détaille l'ensemble des paramètres que l'enseignant doit intégrer dans sa préparation didactique. Parmi les plus importants, on peut citer :

- le public (besoins, niveaux, objectifs, etc.) ;
- la spécialité en question ;
- le temps dont l'apprenant dispose pour la formation ;
- le matériel et les dispositifs d'évaluation ;
- le cadre institutionnel dans lequel s'insère la formation ;
- etc.

Le principal changement marquant de cette prise en compte des données individuelles de l'apprenant est la création des programmes de formation sur mesure car aucun programme pré-formaté ne correspond à tous les publics. On passe de la période où le programme de cours est conçu et initialement prévu pour un tel public et tel niveau avec des leçons rigidelement structurées selon une progression imaginée par le concepteur, à une époque où la plupart du programme de formation est fait sur mesure par l'enseignant. Les contenus du cours et la progression sont donc aussi plus flexibles et l'enseignant se voit offrir la possibilité d'articuler les modules et unités didactiques en fonction du public et de ses besoins, etc. Ce changement radical dans la conception des matériels pédagogiques représente une rupture méthodologique avec les courants précédents.

D'ailleurs, il convient de noter que l'adjectif *fonctionnel* dans l'appellation FF désigne l'enseignement modulé et façonné en fonction du public et de ses objectifs. Ce n'est pas la langue qui est fonctionnelle, mais son enseignement. Avec ce courant, on n'apprend plus désormais le français mais « du » français selon l'expression de Lehmann (1993). De ce fait, « on n'enseigne plus la langue (ni même le complexe langue/culture), mais des emplois de la langue particuliers » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 23) en rapport avec un domaine de référence spécifique. Ces emplois linguistiques à l'époque étaient liés le plus souvent à des besoins scolaires ou plutôt universitaires (suivre des études en français) et des besoins professionnels (le français est alors la langue de travail). Le FF propose donc une démarche générique qui joue un rôle de cadrage en faveur de l'élaboration du programme de formation. Et en pratique, il existe plusieurs modèles différents de mise en œuvre d'un tel enseignement. On peut citer à titre d'exemples : le modèle en quatre étapes successives de Moirand (1980), le modèle fonctionnel circulaire de Khan et Lehmann (1981), le modèle tri-dimensionnel de Vigner (1980).

Pour terminer, actuellement bien que l'on ne parle plus du FF, son apport méthodologique s'est perpétué, avec des adaptations bien sûr, comme on va le voir. D'autres courants plus tard intègrent, développent la notion de « besoins de l'apprenant », et adoptent la démarche de l'adaptation des contenus d'enseignement au public et à la situation d'apprentissage. Avec

l'évolution des paramètres contextualisant l'enseignement et l'apprentissage du français, les approches nouvelles se succèdent. Après le FF, on parlera de l'approche fonctionnelle-communicative ou de l'approche communicative pour l'aspect « généraliste » et du français sur objectifs spécifiques.

2.1.6. Le Français sur objectifs spécifiques

Apparu au début des années 1980, le *Français sur objectifs spécifiques* (FOS) fait une belle entrée et occupe la scène didactique des langues de spécialité. L'appellation se généralise rapidement et devient un terme générique du domaine bien qu'il y ait une dizaine d'appellations différentes qui, comme nous l'avons vu, se sont succédées, ou parfois cohabitent sur le terrain. L'appellation FOS, semble-il, s'impose au détriment d'autres termes, mais le débat se poursuit, la question n'est jamais tranchée. Et même le FOS aura ses propres variantes et fluctuations.

2.1.6.1 Autour de la notion de FOS

Quand on s'intéresse au domaine du FOS, on constate rapidement qu'il existe une diversité de termes qui partagent le même sigle. FOS peut ainsi représenter *Français sur objectif spécifique*, écrit au singulier, ou *Français sur objectifs spécifiques* au pluriel. Mais parfois et selon les différents auteurs, il désigne également *Français à objectifs spécifiques* ou encore *Français pour objectifs spécifiques*. Ce premier constat révèle que l'on a affaire à un domaine très dynamique où les acteurs concernés ne trouvent pas toujours un accord commun. Pour comprendre le phénomène, il nous semble utile de revisiter les sources qui permettent son émergence et les conditions dans lesquelles la notion évolue au fil du temps.

En effet, l'appellation FOS est l'expression empruntée de l'anglais *Languages for specific purposes* ou encore *English for specific purposes* (ESP). Entré dans la terminologie didactique au cours des années 1980, le FOS, selon Holtzer (2004), « n'est ni une notion véritablement nouvelle, ni une expression totalement inédite ». On y trouve des traces des courants antérieurs (la notion de besoins, de public, etc.). Ce qui est nouveau, c'est la généralisation rapide de l'expression au point qu'elle devienne une désignation générique du domaine. Comparé à l'appellation « français de spécialité », le nouveau intitulé exprime mieux l'idée qu'il ne s'agit pas d'une langue particulière, mais d'usages particuliers de cette langue dans des situations de communications spécifiques. Avec cette désignation, l'accent de la formation, semble-il, est placé sur la finalité, le but visé d'un enseignement, cette idée est évidente avec la préposition *for* dans l'expression anglaise, alors que le français paraît plus statique avec la préposition *sur*. Dans la culture éducative anglo-saxonne, l'ESP se représente de la façon suivante (nous référons à l'ouvrage *English for Specific Purposes* de Hutchinson et Waters, 1987) :

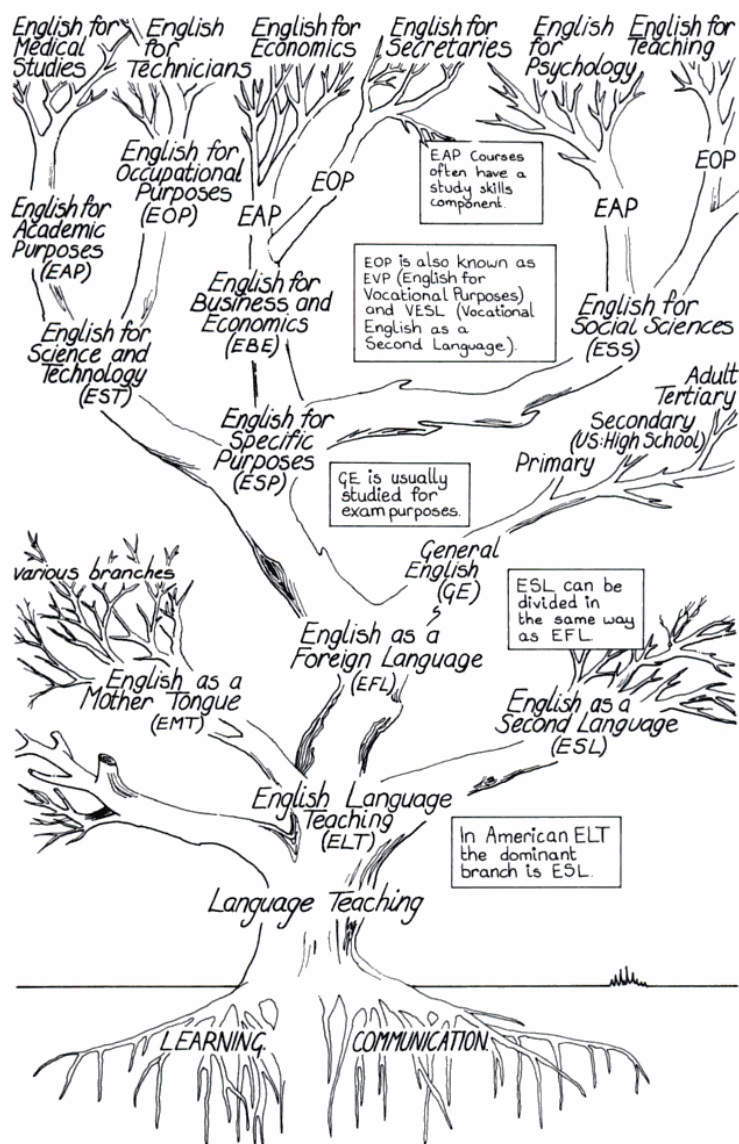


Figure 14 : Structuration du champ English as second language (ESL), selon Hutchinson et Waters (1987 : 17)

Avec cette représentation, l'ESP comprend trois branches : l'EST (*English for Science and Technology*), l'EBE (*English for Business and Economics*) et l'ESS (*English for Social Sciences*), alors que le FOS se structure de manière un peu différente : il peut couvrir, sous la même étiquette, tous les domaines. Cependant, selon les époques et les politiques menées, tel ou tel domaine peut devenir prégnant. Actuellement, avec les nouvelles demandes du marché du travail et la politique linguistique et culturelle de chaque pays/région, les FOS les plus courants sont le FOS commercial, le FOS du tourisme, le FOS juridique et le FOS médical.

Si le sigle FOS peut désigner les diverses façons d'écrire l'expression, l'appellation *Français sur objectifs spécifiques* au pluriel est la plus répandue, la plus populaire du domaine. Sur le plan historique, selon Holtzer, le FOS « hérite d'un passé remontant aux années 1950, et peut-être considéré comme un avatar (sans doute pas le dernier) du français fonctionnel, avatar façonné par les évolutions qui font qu'il n'est plus tout à fait le même mais pas tout à fait

différent » (Holtzer, 2004 : 21). Face à l'évolution rapide du monde politique et professionnel, le champ du FOS semble éclaté, sectorisé en divers domaines de spécialités. Ce phénomène a été bien reflété par la dynamique éditoriale de l'époque. La preuve en est que de nombreuses publications et éditions sont regroupées sous l'étiquette FOS. *Le Français dans le Monde* a publié deux numéros spéciaux à ce sujet : l'un *Publics spécifiques et communications spécialisées* en 1990, l'autre *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers* en 2004. Il s'agit là des ouvrages de collections auxquelles participent plusieurs chercheurs et spécialistes d'horizons divers. Il faut y ajouter des ouvrages de référence jouant un certain rôle d'orientation pour les didacticiens-praticiens sur place. On peut citer *Pratiques du français scientifique* de Eurin Balmet et Henao de Legge (1992), *Objectifs spécifiques en langues étrangères* de Lehmann (1993) dans lequel l'auteur détaille les principaux objectifs de cet enseignement spécialisé du français. Notons aussi la récente publication de *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue* de Carras et alii édité en 2007.

Ces matériels méthodologiques et pédagogiques ont vu le jour pour répondre aux besoins de formation suscités soit par les mutations socio-économiques, soit pour accompagner la volonté politique, soit les deux à la fois. Sur ce point, Cuq et Gruca (2003) notent :

« De fait, la formation linguistique d'étudiants de médecine, de droit, de sciences exactes, est une des priorités de la coopération universitaire. On appelle ces étudiants des non spécialistes (sous entendu : en français) ou encore des publics spécifiques. Cette priorité est illustrée dans presque toutes les aires géographiques (...) Par ailleurs, du côté de la formation initiale, presque toutes les maîtrises de FLE offrent une option français sur objectif spécifique. De façon plus générale, en 1994-1995, la France a accueilli près de 135 000 étudiants étrangers, soit environ 10 % de sa population estudiantine ce qui la mettait en proportion au premier rang des pays industrialisés. Parmi ceux-ci, les étudiants dits scientifiques étaient particulièrement ciblés par les services culturels, dont une des charges est de les orienter le plus efficacement possible vers les formations idoines offertes par les universités » (Cuq & Gruca, 2003 : 325)

Sur le plan notionnel, Mourlhon-Dallies (2008) renvoie à la définition du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* : « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (Cuq et al, 2003 : 109). Dans cette perception, le lecteur y trouve une description du contexte et des besoins qui suscitent l'apparition du courant et non pas une véritable méthodologie didactique. Il s'agit d'une appréhension générale de ce que l'on entend par le FOS. De là, on voit bien un déplacement d'attention de la conception de la langue (langue de spécialité dans le courant FF) aux objectifs de l'apprentissage de la langue (le but spécifique visé par tel ou tel enseignement du français). D'ailleurs, il revient à Mangiante et Parpette (2004) d'avoir proposé une distinction claire entre le français de spécialité et le FOS. Selon les auteurs, ces deux termes recouvrent deux logiques différentes, au plan institutionnel et didactique : « celle qui relève de l'offre [le français de spécialité] et celle qui relève de la

demande [le FOS]. La première est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public, le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité. [...]. Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (Mangiante et Parpette, 2004 : 17). Si les démarches de français de spécialité consistent à étudier les caractéristiques linguistiques dans les champs de spécialités et à les incorporer ensuite au programme de formation, le FOS « se caractérise par une ingénierie de formation sur mesure qui considère chaque demande comme unique » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 50). Cela explique le FOS écrit au singulier, car chaque public a un objectif spécifique particulier.

Mais en réalité, le FOS écrit au pluriel est dominant, au fur et à mesure que l'on avance dans le temps, le FOS prend en compte de nouveaux éléments qui structurent et encadrent l'intervention didactique. Avec la forme du pluriel, il renvoie au caractère cumulatif des démarches précédentes et y ajoute d'autres paramètres (culture, contexte, etc.) en fonction du public en question.

Sur le plan méthodologique, le FOS considéré comme un « avatar » du français fonctionnel, promeut une démarche articulée sur la notion de besoins dont le principe central est l'adaptation au public et à la situation d'enseignement et d'apprentissage afin de réaliser les objectifs spécifiques visés par ce public avant la formation. Ainsi l'analyse des besoins comme base de détermination des contenus d'enseignement est un élément essentiel. Il convient de souligner que la notion de besoins conçue à l'époque du français fonctionnel s'est progressivement concrétisée en besoins d'apprentissage, besoins professionnels manifestés linguistiquement et puis enrichie, élargie pour intégrer les dimensions culturelles et cognitives. En d'autres termes, à part les besoins langagiers, il faut tenir compte, lors de la conception et la mise en œuvre du programme de formation, des besoins d'ordre culturel pour une meilleure prise en compte des contextes et des besoins de nature cognitive (stratégies d'apprentissage, profil d'apprenant) pour une meilleure progression.

En raison de l'absence d'une prise de positionnement conceptuel stable et d'un consensus entre les utilisateurs, le FOS se réincarne en pratique sous mille formes. Sur les terrains, les principes didactiques sont diversement appliqués et les pratiques sont d'une grande variété. Ce qui témoigne que le FOS est un des sous-domaines les plus dynamiques et évolutifs de la didactique du français.

2.1.6.2. Caractéristiques du FOS

Plusieurs auteurs se sont interrogés sur les caractéristiques d'une formation de type FOS (Hutchinson et Waters, 1987 ; Carras et *alii*, 2007 ; Richer, 2008 ; Mourlhon-Dallies, 2008, entre autres). Ils sont généralement d'accord sur le fait que le FOS a ses particularités qui le distinguent du FLE. Ces caractéristiques portent essentiellement sur quatre éléments que Richer (2008) a développés : les apprenants, la langue à acquérir (le discours dans notre cas),

l'enseignant/formateur et la méthodologie. Nous allons les résumer avec quelques remarques à partir du schéma ci-dessous fourni par Richer (2008 : 16)

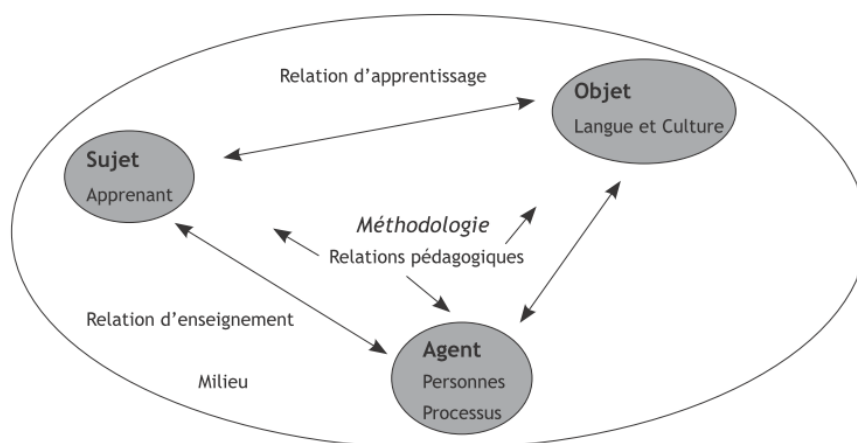


Figure 15 : Les paramètres intervenant dans une formation de type FOS (Richer, 2008)

Les apprenants du FOS

L'enseignement du FOS est marqué avant tout par la diversité des publics concernés. Ceux-ci se composent de professionnels, d'étudiants en voie de spécialisation auxquels s'ajoutent des immigrés souhaitant s'intégrer dans la vie professionnelle en France (Mourlhon-Dallies, 2008). La première catégorie dite *public professionnel* renvoie aux gens ayant un besoin de formation en langue dans leur domaine de spécialité afin de mieux répondre aux exigences du travail. Ils peuvent être issus de tous les domaines d'activités socio-professionnelles, ils sont par contre plus nombreux dans les secteurs commerciaux, économiques, touristiques, médicaux et juridiques. Le deuxième type du public du FOS concerne des étudiants non-spécialistes en langue, qui souhaitent poursuivre leurs études en français dans leur domaine de spécialité. Ce public est de plus en plus nombreux avec le processus de mondialisation de l'enseignement supérieur et grâce à la mobilité étudiante. On le retrouve davantage dans les établissements d'enseignement supérieur francophones (il existe tout un secteur réservé à ce public, communément appelé Français sur objectifs universitaires ou FOU)²¹. Le dernier groupe de public du FOS concerne les immigrés. Il s'agit des étrangers venant s'installer dans un pays francophone pour y trouver un travail. Ils ne connaissent pas ou peu le français et ont des difficultés dans l'intégration sociale et professionnelle. Ils ont besoin d'une formation linguistique ciblée afin d'améliorer leur insertion et leur compétitivité dans la recherche ou le maintien d'un travail.

Comme l'a fait remarquer Lehmann (1993), cette population veut apprendre non LE français mais plutôt DU français afin d'agir professionnellement et d'atteindre ses objectifs. Ces

²¹ Voir le secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). Nous remercions Christian Ollivier de nous avoir signalé l'existence de ce secteur.

besoins, une fois reconnus influencent les choix méthodologiques et didactiques de l'enseignant en ce qui concerne les matériels utilisés, les priorités linguistiques et les démarches à suivre. Lehmann s'exprime sur ce sujet en précisant : « se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés. » (Lehmann, 1993 : 116). Prenons un exemple : des guides vietnamiens souhaitant accompagner les touristes francophones (qui sont de plus en plus nombreux à choisir le Vietnam comme destination), ont besoin d'apprendre du français dans leur domaine de spécialité, en l'occurrence le français du tourisme. Ils ont pour objectifs finaux de cette formation linguistique de pouvoir accompagner les touristes. Ces objectifs peuvent être détaillés comme suit : se présenter, prendre des nouvelles d'autrui, renseigner, guider les passagers, commenter un site, donner ou obtenir une permission, etc. Quant aux étudiants en voie de spécialisation, ils ont besoin du français pour leurs études dans l'espace francophone, donc plus précisément pour suivre des cours, prendre des notes, lire la documentation, rédiger des rapports, des mémoires professionnels dans leur spécialité autre que l'étude linguistique du français.

Une autre caractéristique de ce public du FOS, c'est qu'il dispose d'un temps limité pour la formation linguistique. Mangiante et Parpette notent : « ce public, adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois » (2004 : 6). Il a une charge de travail professionnel et académique importante à assurer. Par conséquent, il est souvent obligé de suivre les cours de FOS pendant le week-end, le soir ou durant les périodes de vacances. Il exprime un grand souhait d'avoir une certaine flexibilité en termes horaires de cours et des possibilités pour l'auto-apprentissage. Cette caractéristique oblige l'enseignant à construire des parcours de formation assez courts, flexibles dont le résultat est dans une certaine mesure visible et mesurable. Le public de FOS a dans la plupart des cas une forte motivation et recherche une rentabilité/efficacité maximale de la formation.

Outre les besoins individuels de l'apprenant s'ajoutent les demandes institutionnelles de formation réclamées et exigées par le monde professionnel (voir Mourlhon-Dallies, 2009 : 77-82). Interrogeons-nous maintenant sur l'objet d'apprentissage.

L'objet d'apprentissage du FOS

Jusqu'à très récemment, on a souvent accordé une importance particulière au domaine lexical de l'enseignement du FOS en partant de l'idée que le lexique de la langue de spécialité, puisé parfois dans la langue générale contribue à constituer une sous-langue, c'est-à-dire un « technolecte » caractérisé par « un usage langagier (vocabulaire) spécifique d'un domaine ou

d'une sphère d'activités »²². Ainsi, (Portine, 1990 : 69) considère que « l'un des éléments fondateurs des langues de spécialité est "l'application" de ces langues à un réel particulier ». La fonction dite « référentielle » de la langue est donc plus visible dans les langues de spécialités où la caractéristique *désignatrice* (*ibidem*) du réel joue un rôle important.

Les caractéristiques des langues de spécialité ont été également soulignées dans les études syntaxiques. Celles-ci sont marquées par l'utilisation plus ou moins fréquente de certaines formes syntaxiques récurrentes. On peut citer par exemple la forte fréquence du temps verbal, « le présent de vérité générale » dans le discours scientifique ou le recours massif à la voix passive dans le domaine technique, ou dans le discours touristique, comme nous l'avons montré au chapitre précédent, la présence abondante des vocabulaires axiologiques de valeur positive.

Mais cette conception est-elle encore valide ? Nous pensons qu'elle est un peu dépassée dans le monde actuel. D'ailleurs, Richer (2008) a émis des remarques pour la remettre en question : manque d'études statistiques systématiques mettant en évidence les fréquences des vocabulaires et les constructions syntaxiques particulières, analyse syntaxique ne dépassant pas le niveau phrastique, existence de la subjectivité dans le discours.

Actuellement, on s'oriente plutôt vers une nouvelle approche de l'objet d'apprentissage du FOS en adoptant la notion de *discours* remplaçant celle de *langue de spécialité*. En effet, on constate que plusieurs discours dits spécifiques utilisent le vocabulaire du quotidien (le discours du tourisme en est un bon exemple) en l'agencant d'une manière différente. Dès lors, on peut dire que ce n'est pas la langue qui est spécifique mais son usage. Si on prend des exemples comme la recette de cuisine, la lettre administrative, le guide touristique, on constate que le vocabulaire et la syntaxe sont courants (ces documents s'adressent à tous), mais appartiennent également à un domaine spécifique. Ainsi, un locuteur natif peut immédiatement reconnaître la nature de ces documents sans les lire grâce à leur macro-structure textuelle et à la situation de communication. Ces derniers constituent les « genres discursifs ». Suite à cette conception, l'objet d'apprentissage du public spécifique n'est plus la langue de spécialité mais le discours spécialisé.

L'enseignant/formateur

L'enseignant constitue une autre particularité du champ du FOS. Richer (2007) en a indiqué deux auxquelles nous allons en ajouter deux autres. Il est d'abord enseignant de langue et n'est pas souvent formé à la spécialité de référence. Il est donc rarement spécialiste du « fond spécifique ». Donc ce qui caractérise le FOS sous la perspective de l'enseignant, c'est qu'il se

²² Définition donnée par le dictionnaire *Grand Robert* en ligne. Nous nous référons à ce dictionnaire pour montrer que le terme *technolecte* est reconnu dans l'usage courant du français.

trouve dans une situation particulière lors de sa pratique professionnelle. Il maîtrise mal le domaine d'activité professionnelle dans lequel il doit intervenir. L'enseignement d'une langue implique une connaissance des domaines véhiculés par le contenu. On ne peut donc enseigner une langue sans les connaître. Pour mieux exercer son métier d'enseignant, il doit faire appel à ses collègues d'autres disciplines.

Un autre point de différence entre l'enseignant du FOS de celui du FLE est que ce dernier, pour son cours, peut généralement se baser sur un manuel qui propose un contenu, des activités d'apprentissage et une progression prédéfinie. Alors que l'enseignant du FOS ne dispose pas pour la majorité des cas du matériel pédagogique « prêt à enseigner », car généralement les matériels disponibles sont édités en France donc non adaptés aux publics locaux (contexte et culture différents). Il doit, à partir de ses analyses de préformation, sélectionner les contenus d'enseignement/apprentissage, concevoir lui-même les documents de travail, les activités de classe, les articuler afin de proposer une progression. Il s'agit d'une caractéristique particulière de l'enseignant du FOS que soulignent Hutchinson et Waters (cité par Richer, 2007) :

« Materials writing is one of the most characteristic features of ESP in practice. In marked contrast to General English Teaching, a large amount of the ESP teacher's time may well be taken up in writing materials » (1987 : 106).²³

D'autre part, pour les formations de type FOS, l'enseignant dispose de peu de temps par rapport à l'importance du programme à assurer. Il doit s'adapter à des changements considérables des demandes des apprenants.

Enfin, l'hétérogénéité de son public l'oblige souvent à recourir à des méthodologies et démarches diverses en vue d'une meilleure acquisition par ses apprenants.

La méthodologie et les démarches didactiques du FOS

Au début de son développement, le FOS n'avait pas de méthodologie spécifique, il empruntait les divers courants méthodologiques du FLE. Mais cet enseignement n'était pas tout à fait adapté. Peu à peu, les acteurs du FOS font appel à des disciplines de référence (la linguistique, l'analyse de discours, la pragmatique, etc.) pour développer une (voire plusieurs) méthodologie(s) spécifiques plus efficaces.

Selon Richer, de nos jours, le FOS « s'inscrit pleinement dans les approches post-communicatives » (Richer, 2008 : 22-23). Il s'agit par exemple d'approche (inter)actionnelle

²³ La conception des matériels pédagogiques constitue la caractéristique la plus saillante de l'enseignement de l'ESP. Un contraste très marqué par rapport à l'enseignement dit généraliste de l'anglais, la plupart du temps de l'enseignant de l'ESP est réservé à l'élaboration des matériels didactiques »

et/ou *corpus based learning*, discursive, etc. dans lesquelles la notion de « tâche » joue un rôle essentiel et central.

Sur le plan didactique, l'analyse préalable à la formation (besoins, public, situations d'activité professionnelle, etc.) se systématise. L'analyse porte également sur la situation cible de communication et des besoins afférents. Et au fil du temps, les praticiens du FOS incorporent dans leur démarche ce que Hutchinson et Waters appellent « *thinking process* » (dimension cognitive), le processus de pensée non seulement des acteurs professionnels mais également celui de l'apprenant en faveur d'une approche centrée sur l'apprenant (analyse de ses besoins), mais aussi de la centration sur l'apprentissage (comment apprend-t-il ?). Sur le terrain, en fonction des objectifs et des priorités, les pratiques d'enseignement représentent une grande diversité. Ce qui rend le domaine du FOS très évolutif et fascinant.

2.1.6.3. Les évolutions en cours :

A l'issue de ce parcours du FOS, il apparaît donc :

- que l'éventail des objectifs de formation du FOS est très large, cela dépend du public et du contexte socioprofessionnel dans lequel il devrait exercer son métier ;
- qu'un certain savoir-faire didactique mais aussi professionnel est requis chez l'enseignant du FOS, savoir-faire didactique afin de concevoir et de mener des formations adaptées, savoir-faire professionnel en vue d'une meilleure compréhension du domaine et des besoins afférents liés à la situation de communication cible ;
- que la démarche didactique s'appuie désormais assez souvent sur la réalisation des tâches /projets qui sont très proches de la vie professionnelle réelle qui nécessite la collaboration, la négociation entre les actants ; les besoins langagiers professionnels se manifestent davantage dans les situations de travail collaboratif que dans le travail individuel.

L'enseignement du FOS devrait dans l'avenir prendre en compte les éléments suivants :

- la montée des entreprises dans les demandes de formation linguistique ; ces demandes sont régies par les impératifs de rentabilité-efficacité ;
- le besoin de concevoir des dispositifs qui puissent répondre aux nouveaux contextes d'enseignement : formations individualisées, auto-apprentissage ;
- l'intégration des éléments multimédia dans le matériel pédagogique et le rôle de plus en plus important des dispositifs numériques ;
- le développement d'une catégorie à l'intérieur d'un public identifié sous l'étiquette « étudiants » ; il s'agit des étudiants qui ont besoin du français pour poursuivre leurs études (dans les spécialités autres que le français) dans les établissements francophones

(étudier dans les universités françaises, canadiennes, suisses, belges, etc.) ; on peut se référer au domaine du Français sur objectifs universitaires (FOU) et au secteur LANSAD²⁴ déjà évoqué.

En guise de conclusion, il s'agit en somme d'un domaine très dynamique, d'un terreau favorable pour l'émergence de nouveaux courants méthodologiques et didactiques afin de trouver les réponses pour les questions qui sont encore ouvertes, mais aussi pour s'adapter à l'évolution rapide de la société contemporaine. Comme nous le verrons dans la partie suivante, l'apparition du tout dernier courant : le *Français Langue Professionnelle*.

2.1.7. Français Langue Professionnelle (FLP)

Comme tout courant didactique, le *Français Langue Professionnelle* émerge et se développe en stricte relation réciproque avec un contexte socio-culturel, éco-politique précis. Le FLP est né au moment où « la question de la maîtrise de la langue en contexte professionnel est plus que jamais d'actualité au vu des mutations du travail et de son organisation » (Mourhlon-Dallies, 2008 : 68). La mobilité des travailleurs non francophones vers l'espace où le français est la langue au travail et l'entrée en vigueur des politiques comme le Droit individuel à la formation (DIF) depuis 2004 reconnaissant la formation linguistique comme éligible au titre de la formation continue en entreprise ont conduit l'enseignement du français vers de nouvelles perspectives : enseigner le français à un public afin de lui permettre de trouver du travail et de mieux répondre aux exigences professionnelles en communication verbale. Il est à noter que de nos jours, exercer une activité professionnelle, même pour les activités demandant une faible qualification demande de plus en plus à la personne en question des compétences linguistiques appropriées pour lire, écrire et transmettre des messages même pour des niveaux peu qualifiés, car le travail est organisé de manière rationnelle et très spécialisée, ce qui demande aux intervenants de travailler ensemble et de répondre à des normes bien précises afin de maximaliser la productivité.

Au niveau économique, ces dernières années, il existe dans de nombreux pays des déséquilibres structurels, appelés « chômage structurel ». C'est-à-dire, quoique le nombre de chômeurs ne cesse d'augmenter, en France par exemple, les entreprises françaises dans certains secteurs, souffrent d'une pénurie de main-d'œuvre, soit qualifiée, soit faiblement qualifiée. Alors que le marché de travail intérieur ne peut répondre à ces offres d'emploi (les Français ne sont pas suffisamment formés dans ce domaine, on peut citer l'informatique à titre indicatif) ou bien les Français n'acceptent pas de travailler dans de tels domaines (pour le travail physiquement dur ou dangereux comme le domaine du bâtiment et des travaux publics, etc.) Face à une telle situation, les entreprises françaises recrutent très officiellement à l'étranger ou des travailleurs étrangers migrants en France. On peut citer par exemple des

²⁴ Pour plus de développements, voir Van der Yeught (2014).

maçons turcs et portugais, de infirmières espagnoles, des électriciens polonais, etc. Ce public, pour être opérationnel en français et « à la française », devrait suivre des formations linguistiques complémentaires. Or, comme le remarque Mourlhon-Dallies,

« ces domaines sont relativement neufs pour la didactique du français dans la mesure où des programmes spécialisés des années 1970-1980 n'abordaient pas ces types d'activité. Il reste ainsi à construire des programmes en français du BTP, et du nettoyage des bureaux, etc. Qui plus est, les opérations de formation des années 1980 visaient des étudiants et des professionnels plus scolarisés, de niveau encadrant (hommes d'affaires, ingénieurs, etc.) » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 70).

Pour faire face à ces exigences récentes, se mettent en place des formations linguistiques d'un nouveau type, connues sous le nom *Français Langue Professionnelle* (FLP).

2.1.7.1. Vers une définition du FLP

Le Français à visée professionnelle (FLP) a d'abord été proposé par Mourlhon-Dallies. Il y a actuellement une forte demande depuis 2005 (voir Mangiante, 2006). C'est un domaine tout nouveau et en pleine évolution qui cherche à s'adapter à la demande de formation linguistique émanant du monde professionnel.

Jusqu'à présent, peu de méthodologues et de didacticiens sont directement concernés par cette approche. Les matériels didactiques et des publications scientifiques sur ce sujet sont encore rares. La conceptualisation du domaine n'est pas encore systématisée et reste à faire. Pourtant, pionnière dans ce champ, Mourlhon-Dallies propose quelques traits distinctifs permettant au FLP de s'en démarquer par rapport au FOS. L'auteure précise que :

« Le FLP renvoie à une démarche d'enseignement du français à des fins professionnelles s'adressant à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Ainsi pour les publics en question, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (pratique de métier, aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et avec la hiérarchie) même si une partie de l'activité de travail peut être réalisée ponctuellement en anglais ou en d'autres langues (celles des clients par exemple). » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 72).

A partir de cette appréhension, le FLP tend à se distinguer du FOS. Ce dernier vise à enseigner le français à des non natifs dans le contexte de l'exercice du travail pour développer des compétences précises (compréhension écrite des documents techniques, négociations commerciales, contacts avec les clients francophones, etc.). De fait, les publics du FOS sont des étrangers bien qualifiés (les scientifiques) ou en voie de professionnalisation (les étudiants) qui ont besoin du français en vue d'une meilleure évolution professionnelle. Dans ce contexte, on peut dire que les publics du FOS n'exercent que partiellement leur travail en français et cette situation a été prise en compte dans l'enseignement du FOS. Alors que les publics du FLP travaillent entièrement dans un contexte français et francophone.

La deuxième caractéristique du public du FLP vient des niveaux ou des degrés de professionnalisation hétérogènes. Avec le FLP, les publics concernés ne sont pas tous des professionnels qui ont déjà un poste, « ce sont souvent des personnes qui se perfectionnent en français (ou l'apprenant pour la première fois) dans le but de s'intégrer à un cadre de travail en français (soit en France, soit à l'étranger dans une structure française) » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 73). Ce trait particulier du FLP le situe comme une branche transversale entre plusieurs sous-domaines de l'enseignement du français. Il s'agit non seulement des publics traditionnellement traités par le FLE (les étrangers), mais il concerne également des enseignements en langue maternelle, le *Français langue maternelle* (FLM) ou en *Français langue seconde* (FLS). C'est là, une des raisons principales pour laquelle les fondateurs de ce courant méthodologique ont choisi l'appellation qui débute par FL afin de les insérer dans le « continuum allant du FLM au FLE ». Mourlhon-Dallies (2008) le présente comme suit :

	Hors préoccupation d'emploi → Enseignement généraliste de langue	Préparant l'entrée sur le marché du travail → Français transversal aux domaines d'activité et aux postes de travail	A l'intérieur d'un secteur d'activité : le domaine est précisé mais pas le poste de travail	Dans un domaine donné et pour un poste de travail précis
FLE (étranger)		Français de la communication professionnelle (cf. <i>Français.com</i> ou le Certificat de Français Professionnel de la CCIP).	Français de spécialité (français du tourisme, français du droit, français scientifique et technique).	Français sur objectif(s) spécifique(s) : français intervenant ponctuellement dans la pratique professionnelle (en France ou à l'étranger). Français Langue Professionnelle (déclinaison par métier) : cas particulier d'étrangers travaillant à l'étranger dans une entreprise française en français
FLS (migrants)		Français pour l'insertion professionnelle (par exemple dans <i>Trait d'Union</i>)	Français Langue Professionnelle (déclinaison par branche) : - publics d'étudiants en fin de cursus (école Boule) ;	Français Langue Professionnelle (déclinaison par métier). Publics de migrants : - formés juste avant leur venue en France ;

			- de professionnels étrangers en complément de professionnalisation en France (médecine)	- ou sur place, une fois arrivés (GRETA) S'ils sont formés en entreprise dans le pays d'accueil → la seconde langue sur le lieu de travail (M. Grünhage-Monetti).
FLM (natifs)		Techniques d'expression (CV, entretien d'embauche, recherche de stage) Module d'insertion professionnelle pour natifs en recherche d'emploi	Français des disciplines « cours de français » dans les écoles professionnelles, pour les bacs pros, les formations d'apprentis.	Français Langue Professionnelle : - fin de cursus d'écoles professionnelles (école d'ingénieurs en informatique) ; - montée en compétences, évolution de carrière, maintien dans l'emploi

Tableau 2 : Différents contextes d'enseignement du français à des fins professionnelles (Mourlhon-Dallies, 2008 : 77)

Ce tableau nécessite quelques éclairages :

- il s'organise de gauche à droite, du plus général au plus professionnel dans l'enseignement du français. Il est à noter que le FLP ne traite pas les publics scolaires et que parmi les étudiants ou les jeunes adultes, « seuls sont concernés ceux qui sont engagés dans des cursus professionnalisants (apprentissage, fin d'études donnant lieu à des stages, écoles professionnelles) » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 76). Les publics du français sur objectifs spécifiques (sous domaine français sur objectifs universitaires) sont donc exclus ;
- de haut en bas, l'auteure organise le champ en partant du FLE pour passer ensuite au FLS, puis au FLM ;
- si on parcourt le tableau colonne par colonne, l'enseignement du français se structure et se spécialise de plus en plus, de la communication professionnelle qui est transversale à tous les domaines d'activités et à toutes les professions, à la production des discours de spécialité dans une branche d'activité ou métier donné. Ce caractère couvre également les champs du FLS et du FLM.

2.1.7.2. Activités didactiques / contenus d'enseignement

Vu le tableau récapitulatif des enseignements du français à des fins professionnelles ci-dessus, Mourlhon-Dallies (*op.cit.*) a indiqué que le FLP a deux déclinaisons : l'une axée sur la branche d'activité professionnelle, l'autre sur les métiers. En conséquence, les contenus d'apprentissages n'ont pas été choisis et articulés de la même façon.

La déclinaison par branches s'organise en champs d'activité professionnelle, elle se rapproche du découpage en domaines d'activité du français de spécialité, mais la transversalité des compétences offertes par le cours de FLE est plus limitée, ces compétences transversales étant développée pour une situation professionnelle dans laquelle se regroupent des métiers différents mais dans le même secteur. On regroupe ainsi par exemple un chirurgien, un anesthésiste et un infirmier qui travaillent ensemble, donc qui ont besoin d'une langue de communication professionnelle commune. A la différence du français de spécialité, le FLE ne propose pas une formation commune pour les gens ayant le même niveau d'étude dans une spécialité mais exerçant leur métier indépendamment. De manière générale, le FLP dans sa déclinaison par branches, favorise l'aspect collaboratif et met en emphase l'aspect collectif du travail. Cette organisation correspond bien à la logique de « Quand faire, c'est dire » (Argentin, 1989). C'est-à-dire, quand on travaille ensemble, on a forcément besoin de communiquer. Dans la perspective de l'enseignant, c'est avant tout la connaissance de la situation de travail cible qui permet d'identifier les objectifs de cours et de sélectionner les supports pédagogiques appropriés au cours.

La même démarche est préconisée par la déclinaison par métiers. Mais ce qui est différent des courants méthodologiques précédents (français fonctionnel ou français de spécialité), c'est l'aspect transversal interprofessionnel que préconise le FLP. Se spécialiser dans un métier ne signifie pas le décroisement sectoriel. La centration du FLP se fait sur le dispositif et la compréhension de la communication sur le lieu de travail en général et non sur la sélection de quelques situations types que l'étudiant pourrait rencontrer lors de l'exercice de son métier.

La distinction par branches et par métiers est « somme toute légère » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 80). Dans le premier cas, on insiste davantage sur toutes les interactions entre les différents acteurs du secteur et sur la connaissance du fonctionnement du domaine d'activité. Pour le second cas, l'attention se porte plutôt sur « la posture professionnelle requise au vu du dispositif d'ensemble » (*ibidem*).

Pour enseigner selon la perspective du FLP, Mourlhon-Dallies souligne que l'enseignant doit tenir compte de la logique professionnelle à l'œuvre et se donner les moyens d'identifier trois éléments principaux : les raisonnements attendus à un poste de travail donné, les modes de présentation de l'information propre au domaine et les postures professionnelles du métier en question. (Mourlhon-Dallies, 2008 : 80-81).

2.1.7.3. Démarche méthodologique du FLP

De ce qui précède, il se dégage que le FLP tente de répondre à une double exigence de formation (l'une en compétence linguistique et l'autre en connaissance du domaine professionnel). L'enseignement du FLP, qui a pour objectif de préparer ses étudiants à l'exercice des professions en français, doit articuler et inclure dans sa démarche plusieurs paradigmes :

- un paradigme linguistique qui bénéficie des résultats de l'analyse de discours professionnel, lesquels permettent de définir les compétences linguistiques et discursives visées par la formation ;
- un paradigme axé sur l'analyse de la logique professionnelle, l'analyse des activités de travail et leur interaction dans une optique transversale aux différents postes occupés et aux différents domaines d'activité ; de cette façon, l'enseignant prend connaissance et a conscience de l'environnement professionnel dans lequel ses étudiants vont exercer leur métier ;
- un paradigme concernant la spécialité du domaine et/ou du métier en question ; cet élément permet à l'enseignant de saisir l'essentiel des connaissances domaniales et scientifiques du domaine de spécialité.

Ainsi, le FLP met en perspective « les récurrences de formes linguistiques observées en situation professionnelle avec des modèles d'activité de travail (transversaux) et des modèles de pratiques professionnelles (situées) » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 82). Pour concevoir une formation selon la démarche du FLP, l'aspect linguistique et discursif ne constitue qu'une partie des composantes ; il faut prendre également en compte des modélisations synthétiques du travail (l'approche par branche d'activité) ou des modélisations des pratiques professionnelles (l'approche par métier).; Seule la « dimension langagière ne suffit pas » (*ibidem*).

Pour conclure, on retiendra en somme le caractère pluridisciplinaire de l'enseignement du FLP (interne entre les différents sous domaines : FLE, FLS, FLM et externe entre la didactique des langues, la spécialité en question, la linguistique discursive, l'organisation scientifique du travail, etc.). Cet enseignement du français non généraliste s'adresse à un public laissé de côté par les courants méthodologiques et les pratiques pédagogiques antérieures. Le FLP est né pour faire face aux exigences récentes de formation en langue liées aux mutations socio-économiques que l'on connaît actuellement.

Conclusion intermédiaire

Au terme de ce parcours, la conclusion semble s'imposer. Nous avons revu et présenté, de manière brève et synthétique, les grandes lignes traçant le parcours historique ainsi que les

différentes méthodologies et approches de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques et professionnels. Dans ce sous domaine du FLE, selon les époques et ses contextes socio-économiques et politiques du moment, tel ou tel courant peut devenir prégnant : dans les années 1920, le besoin de formation était issu du domaine militaire, l'enseignement a été conçu et destiné aux soldats « indigènes » enrôlés dans l'Armée française afin que ces derniers puissent coopérer avec les militaires français. La priorité didactique à cette époque était la communication courante de la vie militaire. Celle-ci a été réalisée par un enseignement oral en mettant l'accent sur l'articulation phonétique du vocabulaire relatif au domaine militaire. Ce courant, étant spécifique et réservé seulement à son public, ne connaît aucune extension géographique d'application. Puis durant quelques décennies de trouble et de bouleversement politique (la Seconde Guerre Mondiale), l'enseignement du français spécialisé a été négligé. Il faut attendre jusqu'aux années 1960 pour voir un regain d'intérêt pour ce domaine. Depuis les évolutions et les changements de piste sont régulièrement au rendez-vous. Pour résumer cette période, Mourlhon-Dallies (2008 : 47) dégage deux tendances essentielles qui structurent le champ de l'enseignement du français non généraliste :

- le dépassement de la langue au profit du discours ;
- le passage du spécialisé au professionnel.

Au niveau des objets centraux de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques – sous l'appellation FOS ou sous une autre, ce sont toujours depuis trente ans (depuis le français fonctionnel) les mêmes : besoins, objectifs, publics, usages spécialisés d'une langue, situations d'apprentissage. Les variations constatées d'une époque à l'autre sont des déplacements d'attention sur telle ou telle notion principale du domaine, lesquelles font l'objet des discussions, des révisions, des remises en cause. De 1960 à 1990, la priorité didactique était le lexique spécialisé et la langue de spécialité (lexique et structures grammaticales et syntaxiques) ; entre 1990 et 2000, l'attention des méthodologues et didacticiens portaient sur les situations de communication, puis grâce à l'introduction de la notion de discours, empruntée à la linguistique, le FOS a subi des renouvellements tant méthodologiques que pratiques ; enfin récemment la prise en compte des représentations de l'activité professionnelle témoigne d'un déplacement de la langue vers l'activité de travail. Cette évolution a pu s'effectuer parce que différentes disciplines des sciences du langage et humaines ont progressivement étendu leur champs d'intervention et que, en quelque sorte, la didactique des langues a bénéficié de leurs apports.

2.2. L'enseignement du « français du tourisme » au Vietnam

L'enseignement du FOS, comme nous l'avons vu, s'inscrit dans un paysage plus global : celui de l'enseignement des langues étrangères en général et du FLE en particulier. Ainsi, pour mieux comprendre la situation au Vietnam, il est raisonnable de présenter le FOS dans le

contexte éducatif et culturel du pays. De ce fait, nous allons présenter ci-dessous un aperçu rapide de l'enseignement du français au Vietnam avant de discuter davantage sur la situation concernant le FOS et notamment sur ce qui nous a amené à porter notre attention sur le Français du Tourisme.

2.2.1. Aperçu général de l'enseignement du français au Vietnam

Nous allons décrire synthétiquement le système éducatif vietnamien et la place occupée par la francophonie, puis nous détaillerons les dispositifs déployés dans l'enseignement des langues, dont le français, et ce en particulier au niveau universitaire.

Le Vietnam et son système éducatif

Le système éducatif vietnamien et l'enseignement du français dans ce pays ont été bien documentés dans le rapport intitulé « L'enseignement du français au Vietnam : Etat des lieux, défis et opportunités » de Vi Van Dinh (2010) présenté lors du Deuxième Congrès de la CAP-FIPF²⁵ à Sydney en 2010. Nous reprenons ci-dessous les données statistiques du rapport.

Le Vietnam se trouve en Asie du Sud-Est et partage sa ligne frontière avec la Chine au Nord, avec le Laos à l'Ouest et avec le Cambodge au Sud-ouest. A l'Est, il est bordé par la mer de Chine méridionale. Selon le dernier recensement démographique en 2013²⁶, le pays compte 92,5 millions d'habitants de 54 ethnies différentes, les Viets étant majoritaires. La langue de ces derniers, le Vietnamien, est la langue nationale et c'est également la langue administrative et scolaire pour l'ensemble du pays.

L'éducation et l'enseignement public s'organisent sur trois niveaux : le préscolaire (de 3 à 5 ans), l'enseignement général (de 6 à 18 ans) et l'enseignement supérieur (dont le diplôme universitaire est égal à BAC + 4, le master BAC + 6 et le doctorat BAC + 9). Selon les statistiques officielles rendues publiques en 2010, le Vietnam dénombre environ « 23 millions d'élèves et d'étudiants, tous les cycles confondus » (Vi Van Dinh, 2010 : 320) dont environ 2 millions d'étudiants de troisième cycle.

Enseignement des langues étrangères dans le système éducatif national

Au niveau de l'enseignement général, la langue étrangère est une matière obligatoire du programme éducatif. Pour obtenir le bac, la langue étrangère était une des six épreuves de l'examen. Mais depuis 2014, avec la réforme de l'évaluation, l'examen comprend seulement quatre épreuves, dont deux obligatoires (les mathématiques et la littérature), deux à choisir parmi la physique, la chimie, la biologie, l'histoire, la géographie et une langue étrangère. Les lycéens ont le choix entre quatre langues officiellement enseignées dans l'ensemble du pays, à savoir : l'anglais, le français, le russe, le chinois, (cités dans l'ordre décroissant en

²⁵ Commission pour l'Asie-Pacifique (CAP) de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF)

²⁶ <http://www.statistiques-mondiales.com/vietnam.htm>

nombre d'apprenants). L'évolution de l'enseignement des langues au Vietnam est strictement tributaire des conjonctures politiques, économiques du moment. Selon Vi Van Dinh (*op.cit.*), avant 1979, c'étaient le russe et le chinois qui dominaient et avaient le plus d'apprenants. Durant les années 1980, le russe était en vogue et depuis la chute de l'Union soviétique, l'anglais se généralise et a connu un développement fulgurant à tel point que cette langue occupe la première place avec 98% des élèves apprenant une langue étrangère.

La Francophonie au Vietnam

Actuellement, le français, en tant que langue maternelle ou seconde compte environ « 181 millions de locuteurs à travers le monde, est le lien fondateur des 56 pays et territoires »²⁷, qui s'organisent au sein de l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie). Le Vietnam, depuis son adhésion officielle à cette institution en 1970, participe activement aux organisations internationales qui adoptent le français comme langue de communication officielle et de travail. Néanmoins, du fait de l'évolution de l'environnement géopolitique et économique, les autorités vietnamiennes ont fait le choix de développer prioritairement l'anglais. Par conséquent, parmi 93 millions d'habitants, « on compte quelques 150000 locuteurs francophones réels, et 200000 francophones occasionnels, auxquels il convient d'ajouter les 120000 apprenants de français (considérés comme francophones partiels), soit environ 470000 locuteurs, ce qui correspond à moins de 0.5 % de la population totale »²⁸ (ces statistiques n'ont pas été mises à jour depuis la parution de ce rapport).

Actuellement, face aux mutations rapides et aux changements dus à la diversification des relations diplomatiques et économiques, le Vietnam doit s'inscrire dans une dynamique de politique linguistique et développer d'autres langues que l'anglais considéré comme langue véhiculaire afin d'améliorer sa place au niveau international.

Les programmes d'enseignement du français au Vietnam

Responsable de l'enseignement du français auprès du ministère de l'éducation nationale vietnamien, Vi Van Dinh (2010) fournit les statistiques officielles concernant l'enseignement du français au Vietnam. Nous les reprendrons dans cette présentation.

En termes de nombre d'apprenants, le français occupe la deuxième position après l'anglais. Il est enseigné dans 40 des 64 provinces et villes. Cet enseignement se réalise au sein de deux cursus (Langue Vivante 1 et Langue Vivante 2) selon l'organisation administrative et de quatre cursus distincts au niveau de l'organisation didactique. Voici le tableau récapitulatif :

²⁷ Statistiques fournies par l'Ambassade de France à Hanoï (communication personnelle)

²⁸ http://www.ambafrance-vn.org/spip.php?page=mobile_art&art=2075

Français L.V.1 (cursus standard)	L.V.1 - intensif (classes à option)	« du/en » français (classes bilingues)	Langue vivante 2 (lycée)
100 à 150 heures/an sur 7 ans	200 à 350 heures/an sur 3 ans	250 heures/an sur 7 ou 12 ans	75h/an sur 3 ans
51 672 000 élèves	1 605 élèves	14 630 élèves	45 261 élèves
sur tout le territoire		sur 18 provinces	sur 20 provinces

Tableau 3: Tableau récapitulatif des cursus et du nombre des apprenants du français au Vietnam en 2007²⁹

Mais on constate ces dernières années « une chute brutale et alarmante en termes de quantité concernant ces données de l’enseignement du français » (Vi Van Dinh, 2010 : 322). Des statistiques disponibles selon les enquêtes nationales réalisées en 2007 et 2009 concernant l’enseignement du français reflètent clairement cette tendance à la baisse en 2 ans d’intervalle seulement. Regardons les chiffres :

	Année 2007	Année 2009	Différence	Différence en %
Nombre d’élèves	113667	81270	- 32397	-28,5 %
Nombre d’enseignants	1136	895	- 241	- 21,2 %
Nombre d’établissements	510	346	- 165	- 32,4 %
Nombre de classes	2618	2391	- 227	- 8,6 %

Tableau 4 : Evolution de l’enseignement du français au Vietnam (Vi Van Dinh, 2010 : 322)

Selon cet auteur, cette tendance pourrait s’expliquer par plusieurs raisons.

- On constate une montée considérable de l’anglais dans les échanges économiques, scientifiques et politiques dans le monde entier en général et en Asie du Sud-est en particulier. Le Vietnam développe ses relations avec plusieurs partenaires internationaux dont la plupart adoptent l’anglais comme langue de travail. Et dans cette zone géographique, l’anglais a été choisi comme langue de communication et de travail au sein de l’ASEAN (*Association of Southeast Asian Nations*). Le français, perçu aux yeux des Vietnamiens plutôt comme une langue de culture, est très peu utilisé dans le pays, donc son apprentissage s’avère moins utile et fonctionnel par rapport à l’anglais. Et si dans le programme scolaire, les élèves n’ont généralement qu’un seul choix concernant la langue étrangère, il est évident et « naturel » qu’ils « choisissent l’anglais d’abord ».

²⁹ http://www.ambafrance-vn.org/spip.php?page=mobile_art&art=2075

- Depuis les années 2000, les aides de la part des partenaires francophones (la France, la Belgique, le Canada, etc.) ont considérablement diminué. Les autorités politiques se sont orientées vers les pays qui ont des échanges de plus en plus nombreux dans le pays, ce qui a entraîné une suprématie de la langue anglaise.
- Le Vietnam a une politique ambiguë et incohérente sur le plan linguistique, ce qui a conduit à de nombreuses critiques.
- Les apprenants de langue française ont un parcours limité pour l'étude universitaire et les débouchés professionnels. Très peu d'établissements d'enseignement supérieur proposent des cursus en français. D'ailleurs, peu d'entreprises utilisent le français, donc peu de besoins sur le plan professionnel.
- Il est plus simple et moins onéreux pour les autorités éducatives d'enseigner une seule langue étrangère, ce qui est dommage et discutable.

Le français dans les cursus universitaires ou supérieurs

Le français est aussi une des langues étrangères enseignées dans les cursus universitaires ou supérieurs assurant la continuité de la politique de l'enseignement des langues, mais qui visent surtout à donner aux étudiants un bagage linguistique solide pour leur études supérieures en France ou dans un pays francophone et à les intégrer au marché du travail où la coopération internationale devient incontournable et concerne presque tous les domaines économiques. On compte actuellement quelques 15000 apprenants de français pour ce cycle, dont :

<ul style="list-style-type: none"> • « 22% dans les FUF (Filières Universitaires Francophones) : Génie civil et urbain, Agronomie/biotechnique/ agroalimentaire, Sciences économiques et de gestion, Géographie et tourisme, Médecine et santé, Droit, Informatique et nouvelle technologie, Chimie - Environnement
<ul style="list-style-type: none"> • 33% dans les 7 départements de français et 2 écoles normales supérieures, qui assurent l'essentiel de la formation initiale des enseignants de français.
<ul style="list-style-type: none"> • 45% poursuivant diverses études avec le français en matière optionnelle ou LV2, dans diverses filières d'excellence soutenues par la France et la coopération multilatérale : à l'Institut polytechnique de Hanoi, l'Ecole supérieure de Génie civil de Hanoi, l'Ecole polytechnique de l'Université de Danang, l'Ecole polytechnique de l'Université nationale de HCMV l'Institut francophone d'informatique de Hanoi, la Maison franco-vietnamienne du droit ou les Pôles universitaires français soutenus par l'AUF - Universités nationales de Hanoi et de HCMV. »

Source : Ambassade de France à Hanoi (communication personnelle)

2.2.2. L'enseignement du FOS et le « français du tourisme » au Vietnam

Depuis l'ouverture du pays vers le monde extérieur marquée par la politique dite « Doi Moi », (le renouveau) en 1986, le Vietnam s'intègre intégralement à la dynamique mondiale. Cette intégration ne peut se réaliser sans passer par la médiation d'une langue de communication et de travail commune. Certaines langues comme l'anglais, le français, etc. dont le statut est reconnu comme langue internationale deviennent des outils de communication préférés par les partenaires politiques et économiques du Vietnam, ce qui entraîne une forte demande pour l'enseignement de ces langues afin de satisfaire aux exigences du marché. Ainsi, l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (professionnel ou académique) devient de plus en plus important et attire beaucoup l'attention des pédagogues et didacticiens vietnamiens.

Avec la coopération bilatérale et/ou multilatérale, l'enseignement du FOS au Vietnam bénéficie depuis une dizaine d'années de l'aide et de l'implication synergique de plusieurs partenaires techniques et financiers : La France, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), l'OIF., Wallonie-Bruxelles, le Gouvernement du Québec ainsi que de la coopération décentralisée de diverses collectivités locales et territoriales françaises (Côtes d'Armor, Poitou-Charentes, Rhône Alpes, Ile de France, Aquitaine, etc.). Ces projets visent principalement deux objectifs linguistiques : le perfectionnement linguistique et l'enseignement du FOS.

Le perfectionnement linguistique

Depuis quelques années, pour répondre à des besoins spécifiques d'apprentissage ou de perfectionnement, de nombreuses structures et établissements d'enseignement spécialisé du FOS ont vu le jour au Vietnam avec le soutien des partenaires internationaux.

La première forme de l'enseignement du FOS au Vietnam est la formation linguistique en faveur des étudiants pour l'obtention de certifications ou diplômes, DELF/DALF ou TCF (*Test de Connaissance du Français*). Ceux-ci sont requis lors de la demande de bourses d'études ou de visas d'entrée en France. Ce type de formation est donc quasiment obligatoire si les étudiants veulent passer les tests. Mais les étudiants ont également de réelles motivations pour suivre ces cours. Ils ont en général un projet personnel et/ou professionnel bien défini dont la réalisation exige la connaissance et l'utilisation du français. Dans ce contexte, plusieurs centres de français, instituts d'échanges culturels, facultés universitaires et filières francophones offrent une formation de type FOS qui proposent dans leurs programmes une préparation à ces examens. En moyenne, « 4000 candidats se présentent chaque année aux diplômes DELF/DALF et entre 1000 et 1200 au TCF ».³⁰

³⁰ http://www.ambafrance-vn.org/spip.php?page=mobile_art&art=2075, consulté en décembre 2012

L'enseignement du FOS

La seconde forme de l'enseignement du FOS est la formation professionnalisante et/ou diplômante. Celle-ci concerne non seulement les publics scolaires et universitaires, mais encore des acteurs professionnels (professionnels du tourisme, du droit, du commerce, de la médecine, etc.) et des fonctionnaires publics qui travaillent dans les services des relations étrangères. Ainsi, outre le dispositif général d'enseignement pour la certification, se développent depuis plusieurs années des institutions spécialisées dans l'enseignement du FOS. On peut citer :

- le Centre de formation d'interprètes et de traducteurs (CFIT) qui propose des formations d'interprétariat et de traduction au niveau Bac + 4 ;
- l'Institut Francophone Informatique (IFI) qui forme des ingénieurs et techniciens vietnamiens en français ;
- le Centre de Formation Continue en français de spécialité (CFC) qui offre des cours de français sur objectifs spécifiques et prépare les étudiants aux examens de DELF et de DALF ;
- les Filières Universitaires Francophones (FUF) qui dispensent une partie et la totalité de leur formation universitaire en français.

Et afin de développer cet enseignement du FOS, des matériels didactiques ont été édités spécifiquement pour le public vietnamien. Dans ce cadre, Diep (2008 : 36) a recensé quelques méthodes de français telles que *Sciences et communication* (1993) destinée aux étudiants en science et *Bonjour Vietnam* (1996) concernant le français du tourisme.

L'enseignement du français du tourisme au Vietnam

Ces dernières années, on constate un développement sans précédent du tourisme en Asie du Sud-est en général et au Vietnam en particulier. En 2012, le nombre des touristes étrangers entrés au Vietnam s'élève à 6,847 millions de personnes³¹ par rapport au 2,927 millions de visiteurs enregistrés en 2004, soit une augmentation annuelle de 16,7%. Et parmi ces touristes étrangers, on dénombre 219721 visiteurs français en 2012 par rapport au 104025 en 2004, soit une hausse de 12,3% par an durant les 10 dernières années sans compter d'autres touristes francophones (Suisse, Belges, Canadiens, etc.). Devant cette croissance, il se manifeste chez les Vietnamiens un besoin urgent d'apprentissage du français, et notamment du français professionnel pour travailler dans le domaine du tourisme. Partant de ce fait, les départements de français des universités ont dû depuis quelques années repenser leur offre de

³¹ Selon les statistiques publiées par le Département général du Tourisme du Vietnam : <http://www.vietnamtourism.gov.vn/index.php?cat=1001&itemid=12545>

formation, en l'orientant vers une formation linguistique à visée professionnelle afin de répondre à la demande d'une ressource humaine francophone de ce marché de travail très prometteur.

Il existe des écoles spécialisées proposant des formations aux différents métiers du tourisme, mais elles restent insuffisantes pour satisfaire la demande actuelle. D'ailleurs la compétence linguistique du public diplômé de ces établissements laisse à désirer. Les universités ont donc décidé de diversifier, depuis plusieurs années maintenant, leurs formations en proposant des filières « tourisme » (formation diplômante au niveau licence, master). S'intégrant dans la même tendance, les départements de français ont à leur tour introduit des cours de français du tourisme, ou de français appliqué au tourisme. Au niveau de la réflexion pédagogique et didactique, plusieurs manifestations scientifiques témoignent de ces mutations. Le séminaire interrégional sur l'enseignement du français du tourisme en Asie du Sud-est, tenu à Bangkok en 2009, est un exemple parlant. A cette rencontre, les acteurs concernés (didacticiens, autorités éducatives et professionnels du tourisme) ont travaillé afin de mettre en évidence la multiplicité des situations d'enseignement/apprentissage du français du tourisme dans la région et ainsi de s'interroger sur les représentations, sur l'avenir de l'enseignement du français de spécialité, ainsi que sur la professionnalisation dans la formation linguistique, en l'occurrence dans la formation des futurs professionnels du tourisme.

Français du tourisme vs. Tourisme en français : multiplicité des situations d'enseignement/apprentissage au Vietnam

Comme nous l'avons évoqué dans *Historique et évolution méthodologique du FOS/FOP*, les démarches d'enseignement du français à un public en voie de spécialisation ou à celui ayant des objectifs spécifiques d'apprentissage de la langue sont nombreuses et très variées d'une situation à une autre. L'enseignement du français du tourisme au Vietnam ne fait pas exception à la règle. Ses pratiques, quoi qu'elles soient connues sous diverses appellations : « français appliqué au tourisme », « FOS tourisme », « Cours de français du tourisme », etc. peuvent être regroupées en deux contextes d'enseignement distincts :

Enseignement du français du tourisme : du français fonctionnel au FOS tourisme

Plusieurs départements de français proposent, en complément des cours de français général de perfectionnement linguistique, des cours de français de spécialité, dont le français du tourisme. Bien des fois, ces cours, nommés par la même appellation, suivent en fait des méthodologies bien différentes.

Prenons l'exemple du Département de français au sein de l'Ecole normale supérieure de Hanoï. L'enseignement dispensé relève davantage du français « langue de spécialité » ou plutôt du français « fonctionnel ». Pour ce cours, les étudiants ont environ 60 heures de formation durant lesquelles la lexicologie du domaine de spécialité occupe une place

importante et est abordée souvent en premier lieu, puis les cours sont axés sur la compréhension et production écrites avant que l'oral soit développé. Cette démarche didactique est également celle que l'on trouve à l'Ecole normale supérieure de Nha Trang³².

D'autres départements offrent des formations de type LEA, où l'enseignement du français du tourisme se rapproche de ce que Mangiante et Parpette nomment « français de spécialité » (2004). Plus précisément, il s'agit d'une approche globale d'une branche d'activité professionnelle ou d'une discipline. L'enseignement vise à fournir aux étudiants des connaissances larges d'un domaine de spécialité, de ses métiers et des discours qui y circulent. Les cours proposés à l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville ou de Danang entrent dans cette catégorie. Nous avons également constaté des variations et des adaptations au contexte local. L'Université Nationale de Hanoi par exemple, dans le programme de formation de licence (bac + 4), propose des cours de français de l'hôtellerie et de la restauration, du droit, du secrétariat, voire des cours conçus pour répondre à des demandes spécifiques (FOS). La tendance est alors à la professionnalisation, la diversification et la spécialisation des cursus proposés afin d'offrir à leurs étudiants plus de chances lors de l'intégration professionnelle. Cependant, dans ce contexte d'enseignement, les enseignants de langues au Vietnam se trouvent souvent en difficulté lors de l'exercice de leur métier. Ils sont démunis pour proposer de tels cours car ils n'ont pas été formés à cette méthodologie, ni à la spécialité pour laquelle ils doivent intervenir.

Enseignement du tourisme en français

D'autres départements de français, plus dynamiques et bénéficiant de plus d'autonomie dans la mise en place de nouvelles offres de formation (Université Nationale de Ho Chi Minh ville, ENS de Danang), souhaitant améliorer leur compétitivité et leur attractivité, ont développé des filières professionnelles parallèlement avec les offres traditionnelles. Pour ces filières, au-delà des compétences linguistiques et langagières, leur objectif est de fournir des compétences professionnelles et techniques aux apprenants tout en préparant aux divers métiers du tourisme. Mais ces cours ne vont pas sans difficultés. Selon Gambart (2009), les établissements offrant cette formation sont confrontés à des problèmes comme le manque de formation du domaine professionnel pour les enseignants, des lacunes au niveau des connaissances face au monde du travail des apprenants, un écart important entre les cours et la pratique professionnelle, etc.

La mise en place des formations linguistiques à visée professionnelle au sein des départements de français et d'autres établissements scolaires vietnamiens pose également des problèmes, notamment sur la conception du cours, les contenus d'enseignement, les

³² Lam Thanh Tho (2009). La formation en français du tourisme à l'ENS de Nha Trang. *Communication du séminaire interrégional sur le développement du français du tourisme en Asie du Sud-est*. (non publiée)

démarches didactiques à suivre, ainsi que le rôle de l'enseignant de langue dans la formation de futurs professionnels. Il convient également de s'interroger sur la relation et l'articulation entre les compétences linguistiques à développer et l'agir professionnel.

Dans ce contexte, une réflexion nouvelle sur la méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues à visée professionnelle et la mise en place de dispositifs adéquats permettrait davantage aux étudiants de développer les compétences linguistiques et discursives aptes à des situations de pratique professionnelle. Cela passe par l'articulation de différents paradigmes de formation dont les principaux sont l'analyse de discours professionnel comme discipline de référence, l'analyse des interactions au travail comme l'a fait Mourlhon-Dallies (2008) pour mettre à jour des « postures professionnelles » (*ibidem* : 105) qui créent le contexte pour l'actualisation du discours.

Il nous paraît important de souligner que le développement du français de spécialité, à visée professionnelle, FOS ou sous une autre appellation, ne peut se faire sans la mise en place de dispositifs de formation adéquats qui permettraient d'articuler ces paramètres selon une logique et une décision bien réfléchie.

CHAPITRE 3

AUTONOMIE DE L'APPRENANT DE FOS

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons positionner l'objectif final : obtenir une compétence autonomisée à l'aide d'une didactique recourant pleinement au numérique. L'analyse des dimensions et des aspects de la notion d'autonomie et de quelques théories de l'acquisition d'une compétence complexe nous amènera à développer la notion d'autonomisation de l'apprenant, c'est-à-dire le processus permettant à l'apprenant d'acquérir des compétences afin qu'il puisse exercer son autonomie dans l'apprentissage et surtout dans la communication langagière. Suite à ces analyses, nous argumenterons en faveur de l'approche du *blended learning* qui, avec les outils technologiques et numériques, permet une articulation et un mélange des modalités d'enseignement/apprentissage *en présence – en ligne – à distance*, des méthodes pédagogiques, de ressources, et de formes d'apprentissage *formel* et *informel*. Nous concluons le chapitre par une nouvelle conception de l'autonomie et le paramétrage de la notion d'autonomisation.

3.1. Autonomie dans l'apprentissage des langues : considérations et pratiques

Dans cette section, nous allons analyser d'abord le contexte d'émergence, ou plutôt de réémergence de la problématique de l'autonomie en éducation en général et dans l'apprentissage des langues en particulier. Pour nous situer dans un champ aussi complexe qu'est l'autonomie, nous essayerons ensuite de « désambiguïser » certains termes et concepts dont l'utilisation peut provoquer des confusions et des débats. Ces analyses seront au fondement conceptuel de notre position adoptée pour cette étude.

Aperçu historique

L'autonomie en éducation n'est pas une question nouvelle. Depuis Comenius, beaucoup d'auteurs ont traité de l'autonomie dans l'apprentissage. On peut la trouver dans les réflexions très novatrices des auteurs anciens. Il s'agit par exemple de la conception éducative de Galilei (1564-1642), cité dans Benson (2011 : 27). Selon Galilei, « *you cannot teach a man anything; you only help him find it within himself* »³³.

³³ On ne peut pas tout enseigner à quelqu'un, on peut seulement l'aider à trouver en lui-même ce dont il a besoin. A la lecture de cette traduction, Henri Portine nous a fait remarquer que la citation de Galilei était ambiguë et pouvait être interprétée de façon « platonicienne » : l'apprenant retrouve en lui tout le savoir dont il a

Pourtant si l'on s'intéresse à la question de l'autonomie dans l'apprentissage des langues, on a vite le sentiment de se trouver dans une confusion totale. Le développement du domaine est très rapide, accompagné souvent de tournants tant méthodologiques que pédagogiques. Ainsi depuis une trentaine d'années, on trouve en abondance dans la littérature traitant de l'autonomie des termes, des concepts utilisés parfois comme des synonymes, parfois avec une petite subtilité de langage qui les différencie tels qu'*autonomie*, *autoformation*, *apprentissage en autonomie*, *auto-apprentissage*, *apprentissage autodirigé*, *capacité de mener son propre apprentissage*, *individualisation*, etc. pour le côté francophone ; *self-access learning*, *self-directed learning*, *learner autonomy*, *technology based-learning*, *self-regulation*, *learner-centredness*, etc. pour le côté anglo-saxon. Comment démêle-t-on tout cela ? Parle-t-on toujours de la même chose ou de choses différentes ? D'ailleurs, selon Benson (2011), la question de l'autonomie est strictement liée, au cours de son évolution, à l'idée de « *self-access* » (le libre accès à des ressources d'apprentissage), de « *learner training* » (la formation de l'apprenant), de « *individualization* » (l'individualisation de l'apprentissage) et de « *interdependence* » (l'interdépendance entre les apprenants et entre l'apprenant et l'enseignant). Ainsi, plusieurs types d'autonomie avec des concepts afférents ont été mis à jour, ce qui montre qu'il s'agit d'une problématique très complexe. Il semble que sans une distinction et une démarcation claire, l'utilisation des concepts et des termes sus-évoqués peut conduire à des confusions, dont les conséquences ne sont pas négligeables. Pour y voir plus clair, nous proposons un retour historique rapide qui nous aidera à bien circonscrire la problématique de l'autonomie et les concepts qui y sont liés.

En didactique des langues, les auteurs sont communément d'accord sur le fait que la conception et le développement des recherches concernant l'autonomie prennent l'origine dans la publication du rapport de Holec (1979) publié dans le cadre du projet du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues vivantes. Dans ce rapport, on trouve la définition peut-être la plus citée concernant cette question. Selon Holec, l'autonomie est définie comme « la **capacité**³⁴ de prendre en charge son propre apprentissage ». Ainsi définie, l'**apprentissage autodirigé** semble être une forme de la mise en œuvre de cette capacité.

besoin, ce savoir n'étant donc pas apporté de l'extérieur. (Dans le *Ménon* de Platon – œuvre de jeunesse qui porte sur la définition de la vertu - un esclave arrive à (re)construire un théorème de géométrie grâce au guidage que lui offrent les questions de Socrate, 80d-8e) : « en fin de compte, chercher et apprendre sont, en leur entier, une remémoration » (81d) ; « tu le vois, *Ménon*, de cette façon, n'est-ce pas, je ne lui enseigne rien, mais tout ce que je fais, c'est de le questionner. » (82e) ; « chez lui qui ne sait pas, il existe, concernant telles choses qu'il se trouve ne pas savoir, des pensées vraies concernant ces choses mêmes qu'il ne sait pas. » (85d). Ces citations nous ont été fournies par Henri Portine. Il y a dans ces citations une notion d'autonomie : bien guidé, on apprend par soi-même, même sans effort extérieur.

³⁴ C'est nous qui soulignons les termes.

La première tentative de mise en œuvre d'une approche pédagogique systématique visant le développement d'une telle capacité est la mise en place d'un **Centre de ressources de libre accès** (CRL) au Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL) à l'université de Nancy dans les années 1980³⁵. Durant plus d'une décennie, le développement de nombreux Centres de ressources, avec beaucoup d'enjeux économiques et politiques en arrière-plan, a fait croire aux non-spécialistes (!) du domaine que le Centre de ressources est synonyme d'apprentissage autonome, autrement dit d'autonomie. En effet, la mise en place massive de Centres de ressources a été souvent faite sans une réflexion sur les fondements théorique et pédagogique de la démarche. On croyait de façon assez naïve que l'accès libre à des matériels d'apprentissage incitait l'apprentissage autonome, ce qui conduirait à l'autonomie. Si c'était le cas, une bibliothèque pourrait bien faire l'affaire. Ce qui fait la différence, c'est que les ressources sont conçues, organisées selon les niveaux et les compétences (débutant, intermédiaire, avancé ; compréhension écrite et orale, et même expression orale avec la possibilité de s'enregistrer et de se réécouter).

Les Centres de ressources ont dès leurs débuts fait appel aux différentes technologies : magnétique (cassette audio-vidéo), informatique (ordinateur) et numérique (TICe) sous la forme du laboratoire de langues et avec l'arrivée de l'ordinateur personnel et de l'internet récemment. La question de l'autonomie est devenue ainsi au cœur du débat comme l'apprentissage autodirigé mené dans les Centres de ressources et a été ainsi associée à *technology-based learning* (Benson, 2011 : 11).

En réalité, après des années d'engouement pour le dispositif de Centres de ressources, on constate qu'il n'existe pas nécessairement une relation explicite entre l'auto-apprentissage et l'autonomie de l'apprenant, et dans certaines situations, ce serait bien le contraire (*ibidem*).

Face à cet échec, au moins dans la pratique, de nombreux chercheurs se sont tournés vers la **formation de l'apprenant**. Il s'agit par exemple de Dickinson et Carver (1980) avec l'article *Learning how to learn : Steps towards self-direction in foreign language learning* paru dans la revue *ELT Journal*, c'est aussi le cas de Wenden (1990) qui consacre tout un ouvrage *Learner Strategies for Learner Autonomy* à traiter la question de la formation de l'étudiant dans la perspective de développer son autonomie. En effet, les auteurs partent de l'idée selon laquelle pour mener à bien un apprentissage autodirigé, l'apprenant, qui est habituellement encadré par l'enseignement d'un formateur, doit être formé pour être capable de mener son apprentissage tout seul, sans le besoin de passer par un enseignement formel. Les compétences souvent abordées dans la formation d'un bon apprenant sont l'autodirection/auto-management, l'autorégulation et l'autoévaluation. C'est-à-dire que l'apprenant doit d'abord apprendre à gérer son apprentissage, à faire des ajustements pour

³⁵ Ce Centre de ressources de libre accès comportait des espaces différenciés de façon à faciliter la circulation des étudiants entre les moyens techniques (communication de H. Portine).

mieux avancer et à autoévaluer son travail. L'autonomie a donc jusque-là fait l'objet de trois mises en œuvre principales : le CRL, l'EAO et la formation de l'apprenant. Ces trois démarches sont soutenues par des recherches cognitives en psychologie qui mettent en évidence l'importance de la motivation, de la cognition de l'apprenant dans l'apprentissage et préconisent en quelque sorte des démarches pédagogiques centrées sur l'apprenant, c'est-à-dire que l'apprenant est l'acteur le plus important dans tout acte pédagogique (l'EAO étant plus behavioriste). Tous les autres paramètres devraient s'ajuster en fonction de l'apprenant. La forme d'ajustement la plus emblématique de l'approche centrée sur l'apprenant est l'idée de l'individualisation de l'apprentissage. Les partisans de cette démarche argumentent que chaque apprenant a un fonctionnement cognitif différent, qu'il a ses propres objectifs d'apprentissage et ses stratégies personnelles pour les atteindre. Il fallait donc penser à des démarches pédagogiques qui permettraient à chacun de choisir le contenu d'apprentissage, de travailler à son rythme, à sa manière et selon les modalités qui lui conviennent personnellement. Ainsi la question de l'autonomie a été progressivement liée à l'**individualisation** de l'apprentissage et parfois, à tort, à la situation d'apprentissage individuel, en **isolement**. Si on associe l'autonomie à l'individualisation de l'apprentissage, c'est alors problématique parce que d'une part, il s'agit d'une version réductrice de l'autonomie, et d'autre part, on minimiserait le rôle de la socialisation et de l'interaction dans l'apprentissage des langues. Or ces dernières sont justement au cœur de nombreuses théories de l'apprentissage contemporaines dont le socio-constructivisme, entre autres.

D'ailleurs, depuis les années 1980, l'approche communicative occupe le devant de la scène dans le paysage de la didactique des langues. La communication³⁶ devient la clé de voûte de toute activité pédagogique. Toute l'idée de l'autonomie liée et/ou associée à la situation d'apprentissage isolé et individuel est largement critiquée. Dans la perspective de l'approche communicative, le langage est considéré pleinement comme un moyen de communication de première importance. L'apprentissage de la langue a donc pour objectif premier de communiquer avec l'autre (notion de *communication-interaction*) dans un contexte culturel et social déterminé (notion de *communication-circulation* de l'information). Ainsi, en didactique des langues, il faut considérer que, selon les termes de Quintin (2013 : 19), « le sujet autonome n'est donc pas [...] un être isolé, replié sur lui-même, fonctionnant seul, avec ses propres ressources [...], ni encore un individu isolé des autres ; mais au contraire, le sujet autonome est un être foncièrement social, enraciné dans le tissu social et soumis, à ce titre, aux règles dictés par ce milieu. » Un des développements récents de la théorie de l'autonomie de l'apprenant s'est progressivement associé à la question de l'**interdépendance** des apprenants entre eux, avec l'enseignant et l'environnement pédagogique. Dans la même ligne de pensée, Kohonen, cité dans Benson (2011), argumente que :

³⁶ Le terme *communication* pose un problème par sa polysémie qui va de la circulation des textes dans une société à l'interaction entre deux locuteurs.

« *Personal decisions are necessarily made with respect to social and moral norms, traditions and expectations. Autonomy thus includes the notion of interdependence, that is being responsible for one's own conduct in the social context : being able to cooperate with others and solve conflicts in constructive ways*³⁷ » (Kohonen, 1992 : 19).

A ce stade, l'apprenant autonome de langues est certes, capable de « prendre en charge son propre apprentissage », de décider quoi, comment et quand apprendre, mais cela ne peut se faire tout seul. Il a besoin d'un contexte social, plausible qui implique les autres pour apprendre et pratiquer la langue. L'autonomie n'empêche pas une certaine individualisation du parcours, des objectifs, etc. mais ne peut être l'apprentissage individuel et isolé de tout contexte³⁸.

Avec ce bref retour historique, plusieurs remarques peuvent être formulées. D'abord, Holec considère l'autonomie comme un attribut, une capacité, une compétence de l'apprenant tandis que d'autres auteurs (Dickinson, 1987 par exemple) décrivent l'autonomie comme « *the situation in which the learner is totally responsible for all of the decisions concerned with his learning and the implimentation of those decisions* »³⁹ (Dickinson, 1987 : 17). Dans d'autres contextes, comme le remarque Quintin (2013 : 17), le terme « autonomie » désigne tantôt des *conditions* d'apprentissage, c'est ce que l'on peut voir dans l'expression « apprentissage en autonomie » ou « apprentissage autorégulé », tantôt « l'ensemble des capacités dont doit faire preuve l'apprenant placé dans de telles conditions ».

Une autre remarque concerne le contexte éducatif dans lequel se développe le concept d'autonomie. Celle-ci est d'abord envisagée dans le cadre de la formation continue qui touche les adultes n'ayant pas le temps ou l'opportunité d'assister à des cours de langues donnés en classe. L'autonomie est retravaillée et re-conceptualisée pour s'appliquer à la formation initiale et à l'apprentissage formel et institutionnel. De nos jours, les développements et les discussions concernant l'autonomie s'inscrivent principalement dans ce contexte.

Dans le contexte de la formation formelle, les théories de Vygotski et de Bruner ont relancé la question de l'autonomie. Comme nous l'avons déjà évoqué, la collaboration et la notion de

³⁷ Les décisions personnelles sont nécessairement prises dans le respect des normes sociales et morales, des traditions et des attentes. L'autonomie inclut donc la notion de l'interdépendance, c'est-à-dire que l'on est responsable de sa conduite dans le contexte social, que l'on est capable de coopérer avec les autres et de résoudre les conflits de manière constructive.

³⁸ Ce n'est pas le lieu de mettre en rapport *autonomie* et *biographie langagière*. Mais il faut souligner qu'il y a des rapports entre ces deux notions.

³⁹ Dickinson (1987 : 11) décrit l'autonomie comme « la situation d'apprentissage dans laquelle l'apprenant est totalement responsable de toutes les décisions concernant son apprentissage et la mise en œuvre de ces décisions ».

ZPD de Vygotski, mais aussi la notion de *scaffolding process* (processus d'étayage⁴⁰) de Bruner constituent essentiellement des démarches de soutien à l'autonomie. Vygotski a écrit : « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (Vygotski, [1934] 1997 : 35). La collaboration et l'étayage sont des formes d'aide précieuse pour que l'apprenant puisse surmonter les difficultés et atteindre l'objectif recherché. Sans ce soutien, l'apprenant risque d'abandonner son projet par le découragement ou ne peut atteindre son niveau de développement maximal possible dans la zone de ZPD. Au niveau de l'aide fournie par l'enseignant ou une personne plus experte que l'apprenant, Quintin (2013 : 22) a mis en évidence qu'il s'agit d' « une question de dosage entre ce que la situation “prend déjà en charge” et ce que l'apprenant, ou le groupe est invité à prendre à son compte ».

Le récent développement de la formation assistée par ordinateur ainsi que les nouvelles opportunités offertes par la technologie de l'internet ont fait bouger l'organisation conventionnelle de l'apprentissage en classe. En effet, il devient de plus en plus difficile de distinguer clairement l'apprentissage formel en classe et le travail autonome des étudiants hors des heures scolaires. Ce nouveau contexte conduit chercheurs, pédagogues, didacticiens et spécialistes de la politique éducative à revoir le rôle de l'autonomie de l'apprenant, notamment l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage de la langue.

Enfin, certains auteurs définissent et délimitent la notion d'autonomie en fonction de leur public, des objectifs pédagogiques visés et du contexte d'application. D'autres tentent d'envisager l'autonomie sous ses différents degrés et aspects spécifiques. C'est sur ces points que nous allons développer nos analyses.

3.2. Autonomie : définitions, aspects et dimensions

Dans cette section, après un examen critique des définitions de l'autonomie, notion comme nous l'avons vu, particulièrement complexe et floue, nous examinerons les différents types d'autonomie avant de nous positionner dans le champ. Enfin, nous argumenterons pour une autonomisation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues au lieu de viser l'autonomie, qui est, selon nous, le but, l'objectif final qui n'est jamais atteint complètement.

3.2.1. Autonomie et quelques définitions révélatrices

Pour comprendre la complexité et les aspects définitoires de la notion d'autonomie, nous proposons de partir d'un tableau récapitulatif des définitions et positions définitoires du domaine que propose Finch (2000) auxquelles nous en ajoutons quelques-unes. Voici le tableau.

⁴⁰ H. Portine a signalé à plusieurs reprises qu'il préférerait « procédure d'accompagnement » à « processus d'étayage » (cf. Portine, 2000)

Auteur	Définition de l'autonomie
Holec (1980 : 4)	« ...an ability ⁴¹ , a power or capacity to do something » (Concise Oxford Dictionary) « and not a type of conduct, behavior...To say a learner that he is autonomous is therefore to say that he is capable of taking charge of his own learning and nothing more.»
Holec (1981 : 3)	« ...the ability to take charge of one's own learning...This ability is not inborn but must be acquired either by « natural » means or (as most often happens) by formal learning, in a systematic, deliberate way.»
Young (1986 : 19)	« The fundamental idea in autonomy is that of authoring one's own world without being subject to the will of others. »
Dickinson (1987 : 11)	«...complete responsibility for one's learning, carried out without the involvement of a teacher or pedagogic materials. »
Boud (1988 : 23)	« The main characteristic of autonomy as an approach to learning is that students take sole significant responsibility for their own learning over and above responding to instruction. »
Allwright (1990 : 12)	«...a constantly changing but at any time optimal state of equilibrium between maximal self-development and human interdependence. »
Little (1991: 4)	« Essentially, autonomy is a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomous will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts. »
Wenden (1991b : 15)	«...‘successful’ or ‘expert’ or ‘intelligent’ learners have learned how to learn. They have acquired the learning strategies , the knowledge about learning, and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately and independently of a teacher; Therefore, they are autonomous. »
Dickinson (1992 : 330)	«...an attitude towards learning in which the learner is prepared to take, or does take, responsibility for his own learning.»
Cotterall (1995b: 195)	«...the extent to which learners demonstrate the ability to use a set of tactics for taking control of their learning. »

⁴¹ C'est nous qui soulignons les termes.

Littlewood (1996 : 34)	« We can define an autonomous person as one who has an independent capacity to make and carry out the choices which govern his or her actions. This capacity depends on two main components: ability and willingness Ability depends on possessing both knowledge about the alternatives from which choices have to be made and the necessary skills for carrying out whatever choices seem most appropriate. Willingness depends on having both the motivation and the confidence to take responsibility for the choices required. »
Portine (1998 : 73)	« L'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire. »
Barbot (2000) cité par Nissen (2007 : 5)	l'autonomie est « une valorisation de la capacité de chaque sujet de s'autoréguler, d'autocentrer avec des normes les conditions de son apprentissage, de la calibrer selon le mode d'être qui lui est propre et ses nécessités (...) il ne s'agit donc pas d'anarchie, de rejet des normes, mais de se connaître, de décider en connaissance de cause et de se prendre en charge »
Benson (2011)	« [...] autonomy is not a method of learning , but an attribute of the learner's approach to the learning process » (2011 : 2) « I [Benson] define autonomy as the capacity to take control of one's own learning » (2011 : 58)

Suite à l'examen terminologique de ces définitions et à la suite de Benson (2006 : 22), Nous constatons qu'il y a beaucoup de variations autour du concept d'autonomie et des divergences dans la conception et l'interprétation du terme. Pour certains, *ability* (l'aptitude) est remplacée par *capacity* (la capacité) (les deux termes sont utilisés par Holec dans sa définition déjà évoquée), d'autres parlent de l'*attitude* ou encore de l'*attribute* (l'attribut de l'apprenant). L'élément essentiel des définitions de ce genre est que l'autonomie est plutôt un attribut de l'apprenant que des situations d'apprentissage. Les définitions sont données dans le contexte propre de chaque chercheur et correspondent à leur objectif, leur public. De manière générale, ces positions définitoires peuvent se regrouper sous les catégories suivantes :

- la situation dans laquelle l'apprenant conduit lui-même son apprentissage sans un enseignement donné par l'enseignant ;
- la capacité et/ou les compétences pour mener un apprentissage autonome et efficace ;
- l'exercice, de la part de l'apprenant, des responsabilités concernant son propre apprentissage ;
- le droit de l'apprenant à déterminer les objectifs, les contenus et les moyens pour la mise en œuvre de son apprentissage.

De ces définitions, nous souhaitons préciser quelques éléments qui formeront notre position en ce qui concerne l'autonomie de l'apprenant.

Comme nous l'avons vu, l'autonomie est une question complexe dont les contours ne sont pas toujours bien délimités. Dans notre cas, nous nous intéressons à l'autonomie de l'apprenant en contexte d'apprentissage formel et institutionnel et non à l'autonomie générale d'un individu quelconque.

Suite à ce constat, nous pouvons nous demander si l'autonomie est une **compétence** ou un **processus**, si elle correspond à une **capacité** ou à un **comportement** de l'apprenant ou encore à des **situations d'apprentissage** spécifiques. Nous allons apporter quelques éléments de réponse à ces questionnements.

Autonomie et situations d'apprentissage

Nous ne sommes pas d'accord avec les auteurs qui considèrent l'autonomie de l'apprenant comme relevant d'une situation d'apprentissage ou de l'ensemble de conditions d'apprentissage spécifiques. Si c'était le cas, l'autonomie serait indépendante de l'apprenant et pour développer l'autonomie de l'apprenant, l'enseignant n'aurait qu'à réfléchir pour créer des situations d'apprentissage « convenables ». Une telle compréhension de l'autonomie est très problématique. Elle ne prend pas en compte l'apprenant, acteur principal du processus. Elle promeut l'idée d'un apprentissage individuel, indépendant mené sans l'intervention de l'enseignant. Or tout apprentissage est un processus social, notamment l'apprentissage des langues. Dans le cadre de la formation institutionnelle, l'enseignant a son rôle à jouer, non dans la transmission de savoir, mais dans le balisage d'un champ dans lequel l'apprenant peut développer progressivement son autonomie pour assurer pleinement son apprentissage.

Il semble nécessaire de rappeler que l'autonomie n'est pas l'apprentissage individuel, isolé, mais s'inscrit pleinement dans un contexte social avec ses contraintes et paramètres prédéterminés. Little (1994) a même utilisé un terme très péjoratif, *autisme*, pour désigner la situation d'apprentissage dans laquelle l'apprenant est totalement indépendant de tout contexte.

« all learning is the product of interaction : learner autonomy does not arise spontaneously from within the learner but develops out of the learner's dialogue with the world to which he or she belongs [...] total independence of other people is the hallmark not of autonomy but of autism, a defining feature of which is inability to form normal social contacts »⁴² (Little, 1994 : 431)

⁴² [...] tout l'apprentissage est le produit de l'interaction : l'autonomie de l'apprenant ne provient pas spontanément de l'intérieur de l'apprenant, mais se développe à partir du dialogue de l'apprenant avec le monde auquel il appartient [...] l'indépendance totale des autres n'est pas la marque de l'autonomie, mais de l'autisme, une caractéristique qui définit ce qui est dans l'incapacité à former des contacts sociaux normaux.

On peut dire qu'il y a des situations d'apprentissage favorables au développement de l'autonomie, d'autres non. Ainsi, ce sera faux d'affirmer qu'il y a l'autonomie quand on est dans une situation dans laquelle l'apprenant mène un apprentissage seul et indépendant.

Autonomie et compétences

L'autonomie se manifeste seulement dans l'action. Être autonome, c'est savoir se débrouiller dans des situations difficiles, problématiques pour atteindre l'objectif donné par soi-même ou imposé par le contexte. L'apprenant autonome sait « construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire » (Portine, 1998 : 73).

L'autonomie et les compétences requises pour être autonome ne sont pas les mêmes choses. Pourtant, elles sont étroitement liées l'une à l'autre. Selon Quintin (2013), pour atteindre un certain niveau d'autonomie, il faut que l'apprenant ait une « maîtrise minimale » des compétences nécessaires. Celles-ci ne sont pas les mêmes pour toutes les situations, mais varient d'une situation à l'autre et en fonction des tâches à traiter. Une compétence est la capacité de réaliser une ou plusieurs tâches similaires liées toujours à une situation spécifique et déterminée. Tandis que l'autonomie couvre un champ plus large et est nécessaire seulement lorsque l'apprenant se confronte à de nouvelles situations problématiques. On ne parle pas d'autonomie si le sujet apprenant n'a aucune difficulté lors de son apprentissage.

Vues sous cette perspective, les compétences contribuent à l'autonomie. L'exercice de l'autonomie, quant à elle, est la mise en œuvre d'une ou de plusieurs compétences spécifiques dont dispose le sujet afin de surmonter les difficultés. Face à une même situation problématique, des sujets différents peuvent faire appel à des compétences différentes. Prenons un exemple, si on se réfère à la définition de Holec, l'apprenant autonome est capable de prendre en charge son apprentissage, l'apprenant doit donc mettre en œuvre plusieurs compétences et stratégies. Celles-ci portent sur plusieurs niveaux pédagogiques. Holec (1981) en a indiqué quatre :

- définir les objectifs ;
- déterminer les contenus d'apprentissage et la progression ;
- choisir les méthodes et les techniques pour la réalisation ;
- réguler la réalisation.

Dans la perspective de Holec, l'apprenant autonome doit être capable de se fixer des objectifs d'apprentissage, de choisir lui-même les contenus et d'identifier les moyens disponibles pour la réalisation. Il doit également être en mesure de déterminer la progression et d'auto-réguler ses activités afin d'atteindre ses objectifs. Autrement dit et dans les termes de Portine (1998), « être autonome, c'est savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce

qui est possible et ce qui ne l'est pas ». En pratique, il y a très peu d'apprenants qui disposent de toutes ces compétences didactiques et cognitives en début de formation, l'exercice de l'autonomie semble donc très limité.

Autonomie et capacités

Plusieurs auteurs définissent l'autonomie en termes de capacités. C'est le cas de Holec (1980), de Little (1991), de Barbot (2000) et de Benson (2011), entre autres. Mais ces auteurs ne parlent pas des mêmes capacités. Celles-ci sont de natures diverses. Dans la définition de Holec, l'autonomie implique des capacités didactiques et cognitives. L'apprenant autonome est supposé avoir les capacités nécessaires pour prendre des décisions aux différents niveaux et étapes du processus d'apprentissage. Il est en mesure de diriger son apprentissage de manière, selon lui, la plus efficace par des décisions concernant l'organisation pédagogique de son travail. Little, quant à lui, parle plutôt des capacités métacognitives et psychologiques de l'apprenant autonome. En effet, Little a pris la définition de Holec pour la faire sienne en développant la dimension psychologique de l'exercice de l'autonomie. Dans la perspective de Barbot (2000), l'autonomie « est une valorisation de la capacité » métacognitive et socio-culturelle. L'apprenant autonome ne rejette pas les normes sociales et culturelles, mais y souscrit et est responsable de ses décisions. Enfin, pour Benson, il s'agit des capacités cognitives, stratégiques et situationnelles. Celles-ci concernent principalement la prise de contrôle de la part de l'apprenant sur trois dimensions : *learning management* (organisation et gestion de l'apprentissage), *cognitive processes* (processus cognitifs impliqués) et *learning content* (contenu d'apprentissage) (Benson, 2011 : 61).

De manière générale et formelle, la distinction entre les compétences que l'apprenant mobilise lors des situations d'apprentissage autonome et les capacités nécessaires à l'exercice de l'autonomie n'est pas nette. Compétence et capacité peuvent être synonymiques dans de nombreux cas. Pour nous, la compétence est ce que l'on a acquis pour réaliser une tâche, dans une situation spécifique déterminée, tandis que la capacité est plutôt un attribut que le sujet a quand il a acquis une certaine compétence. La capacité est donc plus large et peut être le résultat d'une articulation de plusieurs compétences et est dotée du caractère transposable dans de nouvelles situations.

Somme toute, nous adhérons volontairement à la remarque de Benson (2011 : 58), selon laquelle « *autonomy is a multidimensional capacity* »⁴³. Les dimensions de la capacité d'un apprenant autonome sont susceptibles de varier d'un individu à un autre. Elles ne prennent donc pas forcément les mêmes formes lors de la manifestation de l'autonomie. Celles-ci dépendent essentiellement de la situation et de la complexité de la tâche à réaliser. La définition de l'autonomie en termes de capacité rend explicite l'aspect actionnel de

⁴³ L'autonomie est une capacité à dimensions multiples.

l'autonomie. C'est seulement dans l'action que l'on peut dire qu'un individu est autonome ou non.

Autonomie et stratégies d'apprentissage

Comme nous l'avons précisé, l'autonomie se manifeste seulement dans l'action quand le sujet doit affronter de nouvelles situations difficiles, problématiques. Quand on observe comment un apprenant autonome agit dans une telle situation, on remarque qu'il fait appel à plusieurs stratégies différentes afin d'atteindre son objectif d'apprentissage et de surmonter les difficultés survenues. C'est pour cette raison que plusieurs auteurs ont défini l'autonomie en termes de capacité d'utiliser les stratégies d'apprentissage. C'est le cas de Benson (2011 : 97) qui pense que « *autonomy might also be described largely in terms of the capacity to make use of strategy that have clearly associated with the idea of control of learning* »⁴⁴. Depuis, les recherches sur l'autonomie ont changé de perspective ; les stratégies d'apprentissage font ainsi l'objet de plusieurs recherches qui peuvent être regroupées selon les trois axes principaux :

- définition et identification des stratégies que l'apprenant utilise dans une situation d'apprentissage autonome ;
- étude portant sur la corrélation de trois paramètres : caractère de l'apprenant, stratégies utilisées et résultat de l'apprentissage ;
- modalités d'enseignement des stratégies jugées importantes pour l'apprentissage autonome aux étudiants.

En termes de définition, la stratégie d'apprentissage est considérée comme un « *learning processes which consciously selected by the learner* »⁴⁵ (Cohen, 1998 : 4). Dans une même tentative, Fayol et Monteil (2004 : 93) ont défini la stratégie comme « une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance ». Une première remarque qui se dégage de ces définitions est le fait que l'apprenant doit effectuer un choix parmi les possibilités qui s'offrent à lui. De fait, le choix est doté d'un caractère individuel et subjectif. Cette caractéristique explique la variation et la diversité des stratégies mobilisées d'un apprenant à l'autre. Concernant la catégorisation des stratégies, plusieurs modèles sont disponibles. Il semble que le modèle d'O'Malley et Chamot (1990) est communément accepté par la communauté. Selon ce modèle, il y a trois groupes de stratégies : cognitives, métacognitives et socio-affectives. Selon ces deux auteurs, les stratégies cognitives concernent les opérations de traitement de l'information pour la transformer en connaissance. Autrement dit, il s'agit des stratégies avec lesquelles l'apprenant

⁴⁴ L'autonomie peut aussi être décrite en termes de capacité à utiliser les stratégies qui sont clairement associées avec l'idée de contrôle de son apprentissage.

⁴⁵ le processus d'apprentissage que l'apprenant choisit de manière consciente.

acquiert par des processus mentaux le contenu de l'apprentissage. Les stratégies métacognitives concernent, quant à elles des réflexions de l'apprenant sur son acte d'apprentissage et sur l'efficacité des stratégies utilisées. Ce regard rétrospectif pourrait entraîner par la suite la modification ou l'ajustement de ces activités afin de mieux réussir. Enfin pour ce qui est des stratégies socio-affectives, ce sont la gestion des sentiments et émotions, notamment en cas d'échec de l'apprenant, ainsi que ses interactions sociales avec la communauté sociale qui fait partie du contexte d'apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, Oxford (1990) regroupe les stratégies d'apprentissage en deux catégories : les stratégies directes qui impliquent des processus mentaux dans le traitement de la langue apprise et les stratégies indirectes qui concernent le soutien de ce processus. Plus précisément, les stratégies indirectes portent sur la planification, l'évaluation, la recherche des possibilités d'apprentissage, le contrôle de l'anxiété et le comportement social.

Dans le domaine d'apprentissage des langues, Wendon (1983) cité dans Benson (2011) divise également les stratégies d'apprentissage des langues en trois catégories. La première concerne la conception de la langue et ce qu'elle implique pour son apprentissage. La deuxième porte sur le choix du contenu et des méthodes d'apprentissage. La troisième prend en compte l'auto-évaluation du résultat des activités de l'apprenant.

Etudier l'autonomie de l'apprenant simplement en termes des stratégies que l'apprenant autonome met en œuvre lors de ses activités d'apprentissage a des avantages mais également des inconvénients. L'avantage, c'est que l'on peut ramener le champ de recherche sur l'autonomie à quelque chose de cernable, concret. Une fois identifiées, les stratégies peuvent être enseignées aux apprenants qui ne sont pas encore autonomes, de manière explicite et délibérée afin qu'ils puissent mener plus efficacement leur apprentissage. Mais les inconvénients semblent nombreux. D'abord si la maîtrise de quelques stratégies d'apprentissage est considérée comme l'acquisition de l'autonomie, il s'agit là d'une version stricte et technique de l'autonomie. Celle-ci ne peut pas être transférable et applicable à d'autres situations, notamment à celles de la vie quotidienne. Un autre inconvénient de cette conception consiste à considérer l'autonomie comme quelque chose de statique et d'invariable, valable pour toute la vie. Or ce n'est pas le cas en réalité parce que pour un même apprenant, face à une même situation d'apprentissage, il est possible de mobiliser des stratégies différentes pour réaliser la tâche, en fonction de ses compétences et de ses caractéristiques personnelles, ce qui donne évidemment des résultats différents. A ce point, Little a beaucoup insisté dans sa conception de l'autonomie sur le fait que l'« *autonomy is not a steady state achieved by learners* »⁴⁶ (Little, 1990 : 7). Une autre critique que l'on peut faire à l'étude sur les stratégies dans le but du développement de l'autonomie est le fait qu'elle est

⁴⁶ L'autonomie n'est pas un état stable acquis par l'apprenant.

souvent limitée aux processus conscients de la cognition et qu'elle met ainsi au second plan tous les processus inconscients qui peuvent intervenir lorsque l'apprenant tente de surmonter une difficulté.

Somme toute, on peut dire que l'autonomie implique le recours à des stratégies pour surmonter des obstacles et réaliser avec succès une tâche. Mais la maîtrise des stratégies ne garantit pas un apprentissage autonome. Ceci dépend encore de plusieurs autres facteurs tels que la motivation, (Quintin, 2013), l'environnement d'apprentissage qui soutient ou non l'autonomie, et le fait de décider quels types d'autonomie que l'apprenant doit acquérir ou à quel degré d'autonomie il doit arriver.

3.2.2. Types et degrés d'autonomie

Selon Benson (2006), durant ces dernières décennies, il y a deux grands axes de développements dans la théorisation de l'autonomie. Le premier, fondé sur l'hypothèse que l'apprenant ne développe pas sa capacité à auto-diriger son apprentissage en étant simplement placé dans des situations où il n'a pas d'autres choix. Par conséquent, on considère qu'il faut accorder un certain « degré » de liberté à l'apprenant afin qu'il exerce sa capacité à prendre en charge son apprentissage. Il convient pourtant de noter que la liberté d'apprentissage n'est pas la même chose que l'autonomie, mais elle est une des conditions favorables pour développer celle-ci.

Le deuxième développement repose sur l'aspect psychologique de l'apprentissage. Dans sa définition, Little (1991) indique clairement qu'il y a une relation entre l'autonomie et les capacités psychologiques qui permettent l'exercice de cette autonomie.

La conception de l'autonomie de Little a orienté, dans une certaine mesure, l'attention des chercheurs vers l'étude des composantes et dimensions de l'autonomie plutôt que vers les discussions terminologiques. Les débats se sont donc déplacés vers les significations possibles de la notion et les différentes façons dont celles-ci sont représentées dans la recherche et dans la pratique. Deux hypothèses font alors un large consensus entre les chercheurs :

- il existe des « degrés d'autonomie » (Nunan, 1997 : 192) ;
- « le comportement des apprenants autonomes peut prendre de nombreuses formes différentes, en fonction de l'âge, de leur progression, et de leurs besoins d'apprentissage immédiats, et ainsi de suite » (Little, 1991 : 4).

Dans le même ordre d'idées, Benson (2011 : 58) insiste sur le fait que

« it is accepted that autonomy is a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times. »⁴⁷

Comme l'autonomie n'est pas un état stable mais évolue sans cesse, au lieu de parler de l'autonomie comme un objet construit, final, on parle des degrés d'autonomie. Ainsi, on a souvent entendu dire qu'un apprenant est plus ou moins autonome, ou qu'il est plus autonome à la fin de cursus. Les degrés d'autonomie que mentionne Nunan font l'objet de plusieurs descriptions. En fonction des auteurs, on parle des versions, des formes, des degrés, des dimensions ou encore des niveaux d'autonomie.

En didactique des langues, Benson (1996) par exemple distingue trois versions de l'autonomie :

- *autonomie technique* : l'acte d'apprendre une langue en dehors du cadre d'un établissement scolaire, ou du moins suivant un modèle d'interaction qui n'est pas du type apprenant / enseignant ;
- *autonomie psychologique* : la capacité qui permet aux apprenants de prendre plus de responsabilités pour leur propre apprentissage ; une transformation psychologique interne de l'individu-apprenant peut être favorisée par l'autonomie situationnelle sans être dépendante de celle-ci ;
- *autonomie politique* : le contrôle de l'apprenant sur les processus et les contenus d'apprentissage.

Ces trois versions concernent les trois dimensions du processus d'apprentissage que Benson (2011) a essayé d'étudier récemment et que nous avons vues ci-dessus. Cette appréhension de l'autonomie permet ensuite à Benson d'envisager et/ou de déterminer des critères de mesure du niveau d'autonomie de l'apprenant.

Dans une autre perspective, l'autonomie, comme l'affirme Little (1990 : 7), n'est pas un comportement unique facilement descriptible. Elle concerne des aspects divers : cognitif, affectif, social, culturel, etc. (voir O'Malley et Chamot, 1990 ; Oxford, 1990 ; ces auteurs ont déjà été évoqués). Littlewood (1999) distingue les degrés d'autonomie par son aspect réactif ou proactif. Selon Littlewood, l'état de l'autonomie de l'apprenant peut être déterminé en fonction de sa participation dans l'élaboration du parcours et l'organisation de l'apprentissage. La *proactive autonomy* (autonomie proactive) est le type d'autonomie selon lequel l'apprenant est capable de déterminer lui-même les objectifs d'apprentissage, de choisir les méthodes et techniques de réalisation et d'évaluer l'efficacité de ses activités. Tandis que

⁴⁷ Il est communément partagé que l'autonomie est une capacité multidimensionnelle qui se manifeste sous des différentes formes chez des individus différents, ou même pour un même individu dans les différents contextes ou à des moments différents.

la *reactive autonomy* (autonomie réactive) est « *the kind of autonomy which does not create its own directions but, once a direction has been initiated, enables learners to organize their resources autonomously in order to reach their goal* »⁴⁸ Littlewood, 1999 : 75). Cette conception correspond à ce que Smith (2003) appelle l'autonomie faible et l'autonomie forte. L'autonomie étant ainsi conçue, les apprenants disposent, tous, plus ou moins d'une certaine autonomie (autonomie faible), l'enseignement consiste donc à favoriser, à créer des conditions permettant la possibilité d'une autonomie forte.

Au terme de cette révision théorique, et en ce qui nous concerne, nous adhérons très volontiers à la conception des auteurs comme Littlewood (1997), Germain et Netten (2004). En effet, Littlewood (1997) distingue trois niveaux d'autonomie différents :

- *autonomy as communicator* : désigne la capacité du locuteur à utiliser la langue de façon créative et à utiliser des stratégies appropriées pour communiquer effectivement dans des situations spécifiques ;
- *autonomy as learner* : concerne la capacité de l'apprenant à s'engager dans un travail indépendant et à utiliser des stratégies d'apprentissage appropriées, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe ;
- *autonomy as a person* : désigne la capacité d'un citoyen à agir d'une manière appropriée dans la vie en général et dans le contexte scolaire en particulier.

Dans le même ordre d'idées, Germain et Netten (2004) parlent de *l'autonomie langagière* qui est définie en termes de capacité de l'apprenant à « prendre des initiatives langagières et à utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 ». Tandis que *l'autonomie de l'apprenant*, conception que ces auteurs ont empruntée à Holec (1997), désigne « la capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue ». Enfin, *l'autonomie générale* est la prise d'initiatives dans toutes les circonstances, y compris dans le contexte scolaire. Selon ces deux auteurs, « le développement de l'autonomie langagière passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage et conduit à l'autonomie générale » (Germain et Netten, 2004 : 56).

Mis à part quelques cas particuliers, l'apprentissage des langues a pour objectif final d'acquérir les compétences nécessaires pour une communication langagière réussie. Notre objectif est donc de développer l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage et dans l'utilisation de la langue (autonomie d'apprentissage et autonomie langagière). En d'autres

⁴⁸ *L'autonomie réactive* ne crée pas ses propres directions, mais une fois qu'une direction a été initiée, elle permet aux apprenants d'organiser leurs ressources d'apprentissage de manière autonome afin d'atteindre leur objectif. Notons qu'en français « être réactif » a souvent le sens de « *to be proactive* » en anglais. La distinction en anglais subdivise la notion de réactivité à la française.

termes, nous considérons l'autonomie de l'apprenant sous l'angle d'un *communicator* (locuteur) dans des situations de communication déterminées au sein d'un domaine particulier, ce qui le distingue de l'autonomie de l'apprenant vue sous la perspective de l'apprentissage d'une langue. Bien que ces deux types d'autonomie s'inscrivent dans deux contextes différents, ils ne s'excluent pas l'un et l'autre et entretiennent des relations réciproques et dialectiques.

L'autonomie langagière implique la maîtrise des compétences linguistiques, discursives et socio-culturelles. Elle se manifeste principalement grâce à la mise en œuvre de la compétence de communication langagière.

Mais ce qui nous occupe, ce n'est pas l'autonomie elle-même, mais l'autonomisation, c'est-à-dire le processus pour rendre l'apprenant autonome en tant qu'apprenant et locuteur et non pour n'être qu'un simple apprenant. Nous allons décrire maintenant les relations qu'entretiennent l'autonomie et l'autonomisation.

3.2.3. Autonomie ou autonomisation ?

L'idée de l'autonomie de l'apprenant telle qu'elle apparaissait dans la littérature du domaine (c'est-à-dire comme une pleine autonomie), outre qu'elle exigerait de l'apprenant qu'il soit en même temps didacticien, concepteur du programme, paraît sans doute difficile à implanter dans la majeure partie des situations d'enseignement des langues en raison de diverses contraintes. Il en va de même de la définition que donne Holec (1981) de l'autonomie qui consiste à développer chez l'élève la capacité de « prendre en charge son apprentissage ». Autrement dit, d'après Holec, l'apprenant doit être capable « *d'autodiriger son apprentissage* ». S'il est autonome, il peut définir ses objectifs, choisir des contenus d'apprentissage, il apprend tout en s'auto-évaluant et en suivant le projet qu'il a fixé. Or au début et durant la grande majorité du temps de la formation, l'apprenant n'a pas acquis les compétences nécessaires pour l'exercice de l'autonomie, c'est ce qu'a fait remarquer Nunan (1996) :

« ... it is usually well into a course before learners are in a position to make informed choices about what they want to learn and how they want to learn and it is not uncommon that learners are in such a position only at the end of the course. » (Nunan, 1996 : 15)

Comme nous l'avons vu, la notion d'autonomie recouvre, selon les termes d'André « une réalité multiple et complexe » (André, 1989 : 9). D'ailleurs, Holec (1979 : 3) a affirmé que « cette capacité [l'autonomie] n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière naturelle, soit par un apprentissage formel ». Par conséquent, la notion de « l'autonomie semble indissociable de la notion d'autonomisation » (Rives-Mompean et Eisenbeis, 2009 : 224). Et si nous admettons le point de vue de Porcher qui souligne que « l'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement »

(Porcher, 1981 : 61). Nous pouvons affirmer, à la suite de Rives-Mompean et Eisenbeis (*op.cit*), que l'on ne peut pas parler d'autonomie sans parler d'autonomisation.

L'autonomisation est une « marche vers l'autonomie » (Porcher, 1981), et dans notre perspective, constitue un objectif de premier plan. En effet, Portine (2001) souligne que « l'autonomie est plus un but qu'un état », nous visons plus l'autonomisation des apprenants dans le contexte de la formation institutionnelle, c'est-à-dire le « développement de [leur] capacité d'apprendre » (Holec, 1990 : 77), et d'utiliser la langue dans des situations de communication déterminées. Il est dès lors possible d'établir des dispositifs conduisant vers une relative autonomisation. Ce point de vue a été clairement formulé par Demaizière (2005). Pour elle, « se dire que si l'autonomie est la finalité, l'autonomisation par le biais d'une ingénierie adaptée incluant des procédures de guidage ou des supports pédagogiques, peut être un premier objectif réaliste et souhaitable » (cité par *Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009 : 135*).

Dans le cadre de notre travail, les définitions que l'on trouve dans la littérature ne nous conviennent pas forcément. Prenons un exemple. Little (2002) a une conception de l'autonomie qui semble notamment convenir à un public d'apprenants déjà autonomes. Une telle conception nous paraît peu pertinente pour un public en quête de cette capacité :

« [...] autonomous learners understand the purpose of their learning programme, explicitly accept responsibility for their learning, share in the setting of learning goals, take initiatives in planning and executing learning activities, and regularly review their learning and evaluate its effectiveness » ⁴⁹

Nous nous intéresserons en particulier au processus de faire de l'apprenant un locuteur autonome ou plus précisément à l'autonomisation de l'acquisition des compétences nécessaires à la communication langagière. Cette question a été relativement peu développée jusqu'ici dans les travaux traitant d'autonomie en didactique des langues. Pour tout dire, il nous convient de citer Little, qui distingue bien clairement entre processus et finalité, et qui pose aussi un cadre pour l'implantation des approches favorisant l'autonomie de l'apprenant :

*« I believe that all truly effective learning entails the growth of autonomy in the learner as regards both the process and the content of learning; but I also believe that for most learners the growth of autonomy requires the stimulus, insight and guidance of a good teacher. » (Little, 2000b)*⁵⁰

⁴⁹ L'apprenant autonome comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets. (traduction proposée par Germain et Netten, 2004).

⁵⁰ Je crois que tout apprentissage vraiment efficace implique la croissance de l'autonomie de l'apprenant en ce qui concerne à la fois le processus et le contenu de l'apprentissage, mais je crois aussi que pour la plupart des

Après avoir mis en évidence le fait que c'est l'autonomisation et non l'autonomie qu'il faut viser lors des démarches didactiques, deux questions se posent par la suite : Quoi et comment autonomiser si on souhaite rendre les apprenants plus autonomes dans leur apprentissage et surtout dans leur usage de la langue en vue d'une communication langagière réussie ? Nous pouvons trouver les premiers éléments de réponses à ces questions en examinant de près la conception et la représentation que le CECR a faites concernant l'usage et l'apprentissage d'une langue. A ce point, le CECR a précisé :

« **Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue**⁵¹

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (CECR, 2001 : 15)

Ce qui découle de cette conception, c'est que l'apprentissage d'une langue n'est pas détaché de son usage effectif. La communication s'inscrit toujours dans un contexte déterminé et a ses conditions de communication particulières. Le locuteur (l'utilisateur de la langue) doit souscrire à des contraintes d'ordre divers : socio-culturel, discursif, pragmatique et linguistique, etc. Pour réaliser une communication, il mobilise « les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer » (*ibidem*).

Par cette analyse, nous pouvons déjà poser que l'autonomisation de l'apprentissage et de l'usage de la langue passe nécessairement par l'acquisition des compétences générales et surtout celles de communication langagière.

De nos jours, il est communément accepté que l'acquisition d'une langue étrangère relève donc davantage du domaine de l'acquisition des compétences cognitives complexes que de l'acquisition de simples connaissances comme dans beaucoup d'autres disciplines. L'étude de quelques théories et modèles d'acquisition des compétences complexes nous permettrait de mieux comprendre les processus de l'acquisition d'une L2 et nous aidera à saisir le mécanisme d'autonomisation de diverses procédures afin d'atteindre un certain niveau d'autonomie langagière.

apprenants, le développement de leur autonomie nécessite la stimulation, la perspicacité et le guidage d'un bon professeur.

⁵¹ La mise en relief est de l'original.

3.3. Quelques théories et modèles cognitifs pour l'acquisition d'une compétence

La communication langagière demande au sujet parlant de mettre en œuvre de manière (quasi)automatique plusieurs opérations mentales complexes tant dans la compréhension que dans la production discursive. Pourtant, jusqu'à présent, l'autonomisation de ces procédures langagières, selon DeKeyser (2001), ne fait pas l'objet principal des recherches portant sur l'autonomie. Cela s'explique par deux raisons : le manque des théories et méthodologies appropriées et la complexité des concepts d'autonomisation et d'automaticité (qui sont, en général, reliées, dans les traités de psychologie, à la problématique de l'attention).

L'objectif de cette partie est donc d'examiner comment l'autonomisation des procédures langagière se met en place lors de l'acquisition d'une L2. Cela nous paraît très important dans la conception d'une démarche pédagogique parce que, comme DeKeyser (2001 : 126) l'a remarqué, « *without automatization no amount of knowledge will ever translate into the levels of skill required for real life use* »⁵².

Si on accepte que l'apprentissage d'une L2 est un processus d'acquisition d'une compétence complexe, il existe dans la littérature plusieurs théories qui tentent d'expliquer le mécanisme de ce processus. De manière générale, ces théories s'inscrivent dans deux grands axes : les *memory-based theories* (les théories des instances) et les *process-based theories* (les théories qui considèrent l'acquisition d'une compétence complexe comme un processus dont l'acquisition peut être faite de manière implicite ou explicite). Nous allons d'abord présenter les théories de Logan (1988) et celles d'Anderson (1993), considérées comme les plus importantes dans ce domaine⁵³. Ces théories s'inscrivent respectivement dans les approches sus-mentionnées. Nous aborderons également le modèle des événements d'apprentissage de Leclercq et Poumay (2008). L'examen de ces théories et modèles devraient nous permettre de concevoir une démarche didactique plus cohérente et intégrative, le *blended learning*.

3.3.1. La théorie des instances de Logan (*memory-based theory*)

Logan (1988) étudie le mécanisme de l'acquisition des compétences de haut niveau (*high order skills*) et propose une théorie expliquant l'élaboration et la mise en place des automatismes qui permettent ensuite au sujet de mobiliser ses compétences de manière automatique et inconsciente afin d'effectuer des tâches complexes. Selon Logan, lors de l'activité et de l'apprentissage, la mémoire humaine crée des traces pour mémoriser chaque instance de traitement d'information. Ces traces peuvent être remobilisées lors de l'exécution de nouvelles tâches. Le temps que la mémoire met pour retrouver ces traces est proportionnel au degré de similitude dans le processus de traitement entre l'instance en cours et les instances passées. Plus la mémoire enregistre des traces des instances de traitement, plus on

⁵² sans l'autonomisation, aucune connaissance ne peut être traduite en compétence à un niveau requis pour l'usage dans la vie réelle.

⁵³ Pour une présentation plus complète des théories de l'automatisation des procédures langagières, on peut se référer à DeKeyser (2001) déjà évoqué.

aura la chance de les retrouver en cas de besoin. L'idée centrale dans la théorie de Logan est que l'« *automaticity is memory retrieval : Performance is automatic when it is based on single-step direct-access retrieval of past solution from memory* »⁵⁴ (Logan, 1988 : 493). La théorie des instances explique qu'au début, un novice effectue une tâche par des procédures algorithmiques et au fur et à mesure qu'il acquiert des expériences, il met au point une solution plus efficace dans la réalisation de cette tâche. Il enregistre cette solution dans la mémoire et quand il doit effectuer une même tâche, il mobilise la solution de sa mémoire sans passer par des procédures algorithmiques comme auparavant. Atteint à ce niveau, la performance devient automatique. Ainsi, Logan (1988 : 493) considère que l'« *automatization reflects a transition from algorithm-based performance to memory-based performance* ».⁵⁵ Le développement de la théorie des instances de Logan reposent sur trois hypothèses principales :

- l'enregistrement et le codage en mémoire est une conséquence inévitable et obligatoire de l'attention ;
- la mobilisation des instances enregistrées dans la mémoire est une conséquence inévitable et obligatoire de l'attention ;
- chaque confrontation avec le stimulus est encodée et enregistrée en mémoire séparément. (Logan, 1988 : 493)

Toujours selon Logan, seul le fait d'assister à un stimulus suffit pour l'enregistrer dans la mémoire avec une qualité qui dépend des conditions de l'attention. Chaque fois que le sujet se confronte à un stimulus, il mobilise les traces de sa mémoire et la mobilisation peut être réussie ou non, mais ce processus s'effectue dans tous les cas.

La théorie des instances met en évidence l'importance de l'entraînement. Les pratiques cohérentes et systématiques augmentent à la fois le nombre des instances dans la mémoire et renforcent leur représentation, ce qui facilite la remobilisation. Durant les étapes initiales de l'acquisition d'une compétence, les instances du domaine codées en mémoire sont peu nombreuses, le temps que le sujet met lors de la recherche des instances similaires est long. La réalisation de la tâche est donc effectuée principalement par les procédures algorithmiques. Plus les instances sont nombreuses, moins grands sont l'effort et le temps mis pour retrouver une instance similaire ; le processus de traitement de tâche est donc raccourci et devient un moment automatique et très rapide.

⁵⁴ L'automatisme est la question de la récupération des traces de la mémoire. La performance devient automatique quand elle est basée sur une étape unique et directe d'accès à la solution déjà enregistrée dans la mémoire.

⁵⁵ L'automatisation représente une transition de la réalisation de performance basée sur les algorithmes à celle basée sur la mémoire.

La théorie des instances de Logan n'est pas la seule pour expliquer le processus d'automatisation de l'acquisition d'une compétence. Il existe un autre courant carrément opposé dont la théorie d'Anderson (1993) est la plus représentative.

3.3.2. La théorie ACT (*Adaptive Control of Thought*) d'Anderson (*process-based theory*)

Anderson a mis plusieurs années pour développer et mettre au point le modèle ACT expliquant les principes de l'automatisation de l'acquisition d'une compétence complexe (voir DeKeyser, 2001). Le modèle ACT divise ce processus en trois étapes distinctes et successives durant lesquelles « des connaissances déclaratives⁵⁶ sont “procéduralisées”, ou automatisées sous forme de procédures » (Helton, 2005 : 15). En effet, selon Anderson (1993), la connaissance est conçue et enregistrée en mémoire d'abord sous la forme de connaissances déclaratives. La deuxième étape –la *procéduralisation* – consiste en les pratiques consistantes afin de diminuer les efforts attentionnels concernant le traitement de l'information. Avec l'entraînement, les liens du réseau de connaissances sont établis et renforcés au fur et à mesure, ainsi on acquiert la procédure comme routine d'activité cognitive. La dernière étape est la *compilation des savoirs* ; elle consiste à créer et à encoder dans la mémoire procédurale de nouveaux ensembles intégrés à des savoirs antérieurs. L'ensemble des savoirs encodés dans la mémoire procédurale caractérise le niveau de compétence et l'expertise du sujet. Eysenck et Keane (1995) représentent les processus de traitement dans l'acquisition d'une compétence selon la théorie ACT d'Anderson comme suit :

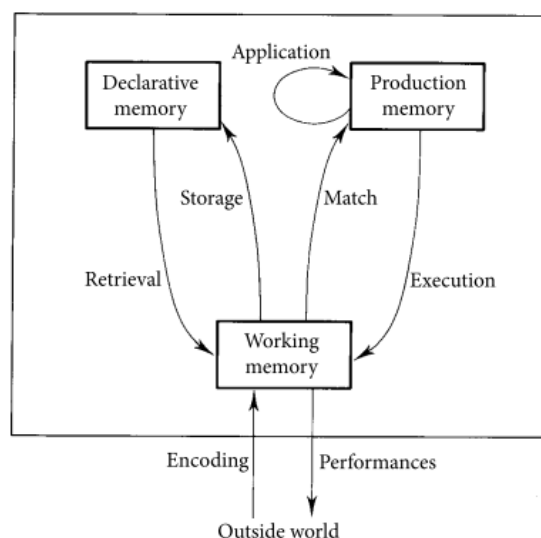


Figure 16 : Représentation du modèle ACT d'Anderson (cité dans Eysenck et Keane, 2000: 463)

Selon le schéma, Anderson considère qu'il y a deux mémoires à long terme : *mémoire déclarative* et *mémoire procédurale* ou *production*. L'apprentissage d'une compétence lors

⁵⁶ On accepte généralement qu'il existe deux types de mémoire à long-terme, déclarative et non déclarative (ou procédurale). Pour une discussion plus approfondie des types de mémoire, on peut se référer à l'ouvrage de Girod-Séville (2000), *La mémoire des organisations*. L'Harmattan, col. Logiques de Gestion.

d'une confrontation à une tâche à effectuer sera d'abord encodé dans la mémoire de travail. Celle-ci mobilise les connaissances existantes pour l'interpréter et l'enregistre dans la mémoire déclarative (*retrieval et storage*). En même temps, un autre processus de recherche et de comparaison s'effectue avec la mémoire procédurale. S'il existe un modèle déjà enregistré (*match*), celui-ci sera mobilisé pour l'exécution de la tâche (*execution*) ; s'il n'existe aucun modèle similaire ou proche, la mémoire procédurale en produira un grâce à l'articulation de différentes démarches et processus de traitement effectués avec la mémoire déclarative.

Si on met de côté les différences dans l'explication du mécanisme de l'acquisition d'une compétence, on voit que les deux théories sont convergentes sur plusieurs points. D'abord, les deux théories insistent sur le rôle de l'entraînement, *law of practice*. Pour avoir une expertise dans un domaine spécifique, il n'y a pas d'autres façons que de se familiariser avec les tâches et de les effectuer plusieurs fois. Ensuite, l'apprentissage peut s'effectuer de manière explicite ou implicite mais l'attention est la condition nécessaire et première qui permet la mémorisation et l'enregistrement dans la mémoire à long terme. Enfin, les automatismes sont créés à partir d'une suite d'action et de procédures compilées et/ou procéduralisées, qui s'affinent au cours du temps avec la pratique avant de devenir un ensemble de savoir-faire. Ce dernier sera ensuite enregistré dans la mémoire à long terme et peut être mobilisé et déclenché de manière automatique lors de la réalisation d'une nouvelle tâche similaire ou proche.

Les implications pédagogiques de ces théories sont nombreuses.

- Le rôle important et incontournable de l'entraînement dans l'acquisition d'une compétence.
- Pour atteindre un certain niveau de compétence, quelle que soit sa forme, l'apprenant doit acquérir des automatismes dans le traitement des informations en entrée et la réalisation effective des actions concrètes en sortie. En didactique des langues, les automatismes concernent d'abord et essentiellement des connaissances de bas-niveau (vocabulaire, structure syntaxique, phonologie, etc.), la reconnaissance d'une situation de communication, l'identification des tâches à effectuer et des spécificités discursives impliquées favorisent la mobilisation des connaissances et des compétences déjà acquises pour résoudre le problème.
- L'exécution d'une tâche de haut-niveau comme la compréhension ou la production discursive demande la mobilisation et l'articulation de plusieurs automatismes de niveau inférieur : des automatismes phonologiques, syntaxiques, lexicaux, etc. imbriqués dans des stratégies et des processus contrôlés.
- En langue, la différence entre un apprenant de niveau débutant et un utilisateur autonome est l'écart entre les efforts attentionnels requis pour la communication :

l'apprenant ayant un niveau faible doit mobiliser beaucoup d'attention pour reconnaître le mot, articuler les sons, produire une bonne forme grammaticale et syntaxique, tandis que, pour un apprenant de niveau avancé, ces processus sont quasiment automatiques, son attention peut porter principalement sur la construction du sens et la gestion des interactions.

Une dernière analyse portant sur le processus d'apprentissage et d'acquisition des compétences, avant de discuter les démarches pédagogiques que nous adopterons, porte sur le modèle de huit événements de Leclercq et Poumay (2008). L'examen de ce modèle s'avère crucial dans l'élaboration des activités d'apprentissage soutenant l'autonomie de l'apprenant.

3.3.3. Modèles de huit événements d'Apprentissage - Enseignement de Leclercq et Poumay

En 2008, les deux chercheurs Leclercq et Poumay du Centre de recherche et d'expertise européen en enseignement à distance ont développé un modèle des événements d'apprentissage - enseignement permettant, selon les auteurs, de :

- faciliter l'analyse et la conception des méthodes, de séquences d'apprentissage ;
- rendre compte simultanément du rôle et des activités de l'enseignant et de l'apprenant dans le processus d'apprentissage ;
- expliquer les variétés des préférences d'apprentissage et des stratégies que l'apprenant développe durant ses activités.

Leclercq et Poumay (2008) ont identifié huit catégories ou façons d'apprendre que l'on peut combiner pour obtenir de nombreux types d'enchaînement dans la conception et l'élaboration des séquences d'apprentissage. Nous allons d'abord les présenter brièvement avant de discuter leurs potentialités pédagogiques.

Observation - imitation

On apprend souvent par « **observation**⁵⁷ de comportements d'autrui ou de phénomènes, de manière directe ou médiatisée (télévision, vidéo) » (Leclercq et Poumay, 2008 : 3). Cet apprentissage va des simples gestes aux rôles sociaux et repose sur des choses très simples comme comment utiliser un outil pour des apprentissages plus complexes comme parler une langue (observer l'articulation des organes phonatoires pour bien prononcer par exemple), etc. Pour faciliter cet apprentissage, « l'enseignant a la charge du modèle (soit soi-même, soit par film, par cassette sonore, par organisation de voyage, etc.), bref de la **modélisation**. » (*ibidem*). Les auteurs précisent également que depuis la petite enfance, « nous procédons beaucoup par imitation » et que « nous n'imitons pas [évidemment] tout ce que nous voyons » (Leclercq et Poumay, 2008 : 3). Avec le développement des technologies et des médias

⁵⁷ La mise en relief est de l'original.

modernes, les occasions pour l'apprentissage par observation – imitation se multiplient. La présence physique n'est plus la condition *sine qua non* permettant cette façon d'apprendre. Mais les auteurs n'oublient pas non plus de mentionner les désavantages de ce mode d'apprentissage. Il ne permet pas d'« expliquer les raisons des actions » et l'apprenant ne peut dépasser « le stade des “recettes” (réussir sans comprendre) » (*ibidem*). Pour pallier ce manque, il est donc conseillé de l'associer à d'autres événements d'apprentissage.

Réception - Transmission

De tout temps, on apprend « par **réception** de contenus de messages » (oraux et/ou écrits) dont la **transmission** est assurée par l'enseignant et/ou les médias intermédiaires (certaines formes de *e-learning*, par exemple). Souvent, ces messages peuvent être codés dans une langue naturelle avec l'appui de schémas, de symboles, d'images, etc. Pour une bonne communication, il est nécessaire que l'apprenant ait le même code linguistique et iconique que l'enseignant. Dans l'enseignement traditionnel, la plupart des cours sont dispensés sous cette forme et l'apprentissage par la réception est la forme la plus répandue.

L'avantage de cette façon d'apprendre est, comme le soulignent Leclercq et Poumay (2008 : 3), « la possibilité de travailler à divers niveaux d'abstraction : des plus bas (narrations, descriptions) aux plus élevés (raisonnements, démonstrations) ». Le désavantage est que l'enseignant cherche parfois à expliquer et à répondre à des questions que l'apprenant ne se pose pas ou qui ne l'intéressent pas. Il est donc difficile pour lui de s'approprier ces contenus et d'établir des liens avec le réseau conceptuel dont il dispose déjà dans son esprit. D'ailleurs, la réception des informations n'implique pas nécessairement la compréhension de celles-ci, il est donc difficile pour l'apprenant de les mémoriser, de les réactiver dans d'autres contextes d'utilisation.

En pratique, pour toutes les formes d'enseignement, il n'y a jamais que la transmission / réception ; ce mode d'enseignement/apprentissage est souvent accompagné par d'autres formes, moyens, actions : la pratique par exemple.

Pratique - Exercisation

On apprend par « la **Pratique** ou l'exercisation » ; c'est souvent sous cette forme d'apprentissage que se passent les « habiletés sensori-motrices » (*ibidem*). On peut donner des exemples pour cet apprentissage : apprendre à conduire une voiture, à faire du tennis, à nager, etc. Mais la pratique est également utilisée pour développer des « habiletés intellectuelles ». C'est exactement ce que veut dire le proverbe : « en forgeant, on devient forgeron », c'est en faisant souvent une chose que l'on devient habile à la faire, c'est ce que nous avons montré avec les théories de Logan et d'Anderson évoquées ci-dessus. Concernant les raisonnements logiques et abstraits, cela demande à l'apprenant beaucoup de pratiques telles que faire des opérations arithmétiques, algébriques, etc. Le *law of practice* s'applique. L'enseignant joue le

rôle du guide, du tuteur et de l'expert avant l'opération (suggérer un itinéraire, faire une démonstration), pendant la pratique (discuter afin d'aider le raisonnement, suggérer une nouvelle démarche lors de difficultés) et après la réalisation de la tâche (évaluer, corriger, critiquer les résultats).

Pour favoriser cette exercisation, en tant qu'enseignant, il faut respecter certains principes de progressivité : petits pas, augmentation progressive des exigences et des raisonnements complexes, étayage immédiat et évaluation finale du résultat, etc.

L'avantage de l'apprentissage par la pratique est que l'apprenant part des actions concrètes, des manipulations physiques ou mentales simples pour arriver au fur et à mesure à des opérations plus complexes et abstraites. Parmi les désavantages de cette approche parfois trop canalisée, il y a le fait qu'elle laisse peu de place à l'initiative et à la créativité de l'apprenant. La pratique répétitive ne permet pas de développer des compétences transversales. Celles-ci deviennent un des premiers objectifs de l'éducation moderne car le citoyen qu'elle forme devrait pouvoir faire face constamment à des situations changeantes où il doit mobiliser des compétences interdisciplinaires pour résoudre le problème à traiter. Pourtant, la pratique reste indispensable et utile pour plusieurs apprentissages, il convient de la combiner avec d'autres méthodes pour en tirer bénéfice et compléter ces manques.

Exploration - Documentation

On apprend également par « **exploration** ». L'apprenant explore une question, un domaine de connaissances en posant des questions soit directement à l'enseignant, soit à partir des ressources documentaires dont il dispose (consulter un ouvrage à la bibliothèque, faire des recherches sur Internet, etc.). Il peut explorer par différentes voies : visuelle en regardant l'objet, en lisant le texte, sensorielle en le touchant pour l'appréhender, olfactive en goûtant des aliments, etc. L'enseignant a la charge d'organiser l'environnement pédagogique propice à l'exploration. Il peut fournir la documentation, orienter les pistes de recherche, de lecture, etc.

Par exploration, l'apprenant construit lui-même la connaissance et enrichit son réseau conceptuel de nouvelles connexions. L'avantage de l'apprentissage par exploration, c'est la motivation de l'apprenant, celui-ci s'implique directement dans la recherche de connaissances qu'il est censé maîtriser, mais il peut également découvrir d'autres informations intéressantes. Avec le développement des technologies numériques et informatiques en faveur de l'archivage, de la catégorisation de l'information, l'apprenant a à sa disposition plusieurs outils de requête d'information puissants comme les moteurs de recherche sur l'internet ou des outils d'exploration de corpus textuels qui facilitent largement l'accessibilité à la connaissance. Mais le désavantage de cette façon d'apprendre est parfois le temps de recherche (si l'apprenant n'est pas formé et habitué à utiliser les outils dédiés) car dans la

société de l'information où nous sommes, les informations sont abondantes, et viennent de différentes sources, parfois contradictoires. Pour une exploration efficace, l'apprenant doit maîtriser non seulement des outils, mais encore développer des nouvelles compétences pour évaluer, « distinguer le crédible du non crédible, le pertinent du non pertinent, l'utile de l'inutile » (Leclercq et Poumay, 2008 : 4).

En didactique des langues, l'apprentissage par exploration rend l'apprenant plus actif dans sa construction de connaissances. L'exploration lui permet également de se confronter à des discours authentiques et divers. Il existe tout un courant d'enseignement et d'apprentissage par l'exploration. Il s'agit du *corpus-based learning* et du *data-driven learning*⁵⁸. Landure et Boulton (2010) sont parmi les nombreux chercheurs qui affirment que l'apprentissage basé sur et avec les corpus permet aux apprenants des « gains en autonomie et en sensibilité linguistique ».

Résolution de problème - Expérimentation

On apprend par « **résolution de problème** ou **expérimentation** » quand on fait des hypothèses et les vérifie en les testant. Dans ce modèle d'apprentissage, l'enseignant a la charge d'organiser les conditions nécessaires pour l'expérimentation (labo de chimie ou de physique, ordinateur pour les expérimentations simulées, etc.). Cette façon d'apprendre se distingue de la pratique – guidage susmentionné. Si les essais et tests sont à l'initiative de l'apprenant, il s'agit de la résolution de problème. S'ils sont à l'initiative de l'enseignant, ils relèvent de la pratique – guidage. Cette approche didactique est particulièrement favorisée dans les domaines des sciences « dures » comme la chimie, la physique, la biologie. Concernant les domaines pour lesquels, le raisonnement théorique ne suffit pas, il faut les mettre à l'épreuve des tests, il faut mener des expérimentations pour confirmer ou infirmer une hypothèse. Ou en sens inverse, ce sont des expérimentations qui permettront la résolution de problème et la théorisation.

Tout comme dans l'approche exploratoire, le temps nécessaire pour la résolution de problème est souvent mentionné comme un des désavantages de la méthode. En effet, dans la pratique, souvent plusieurs tests (essais - erreurs) sont nécessaires avant d'obtenir le bon résultat. La démarche est cependant en parfaite adéquation avec la théorie constructiviste piagétienne, qui favorise une construction de connaissances par l'apprenant plutôt qu'une assimilation passive. Il convient de souligner que même au sein d'une activité d'apprentissage par résolution de problèmes, d'autres méthodes cohabitent. Mais on constate qu'il y a de plus en plus de

⁵⁸ L'apprentissage consiste à explorer et à analyser des données authentiques afin d'identifier et de relever les régularités, les relations sous-jacentes entre les éléments. Tout cela permet à l'apprenant de construire lui-même les connaissances.

curricula qui développent aujourd'hui, avec une prépondérance de cette approche, les activités d'apprentissage.

Apprentissage par création

On apprend par « **création** » de discours écrits ou oraux (dissertation, rapport, mémoire), de procédures, d'objets, etc. Le rôle de l'enseignant est de définir des consignes, « d'encourager, de **conforter**, de **confronter** (aux exigences de qualité) et puis en cas de satisfaction des critères, de **valoriser** l'apprenant » (Leclercq et Poumay, 2008 : 5). La création peut s'inspirer du modèle, se combiner avec l'imitation, « à condition de s'en détacher quelque peu » (*ibidem*). Il est à noter que la création ne se limite pas au domaine artistique. Dans d'autres activités, il peut y avoir de la création sous des formes bien diverses. Et durant l'apprentissage, on ne demande pas à l'apprenant de créer *ex nihilo* la connaissance, ni dans tous les domaines de savoir car certains contenus ne s'y prêtent pas, par exemple les connaissances ou conventions socialement établies de façon arbitraire comme le genre des substantifs désignant les objets en français. Un autre désavantage de ce mode d'apprentissage est le temps nécessaire pour accomplir une activité créative. Celle-ci est très gourmande en temps et en énergie.

Apprentissage par la méta-réflexion

On apprend par la « réflexion » sur sa propre cognition, sur sa propre activité d'apprentissage. On réfléchit sur la manière dont on a fait les choses pour l'améliorer dans l'avenir. L'être humain, avec son intelligence, mobilise très souvent cette capacité métacognitive pour mieux s'adapter à l'environnement. L'efficacité de l'activité méta-réflexive a fait l'objet de nombreuses études faisant l'accord unanime sur le fait que le développement de la métacognition constitue un des meilleurs moyens d'augmenter l'efficacité cognitive des apprenants. Ainsi nous apprenons mieux en réfléchissant sur notre propre activité d'apprentissage, ce qui permet ensuite de déterminer la meilleure façon qui nous convient, pour réguler nos processus *a priori* inappropriés. Dans cette approche, l'enseignant joue le rôle de « **co-réflexion** » qui participe au dialogue métacognitif avec l'apprenant.

Les activités métacognitives semblent plus complexes que l'on ne le croit. Par manque de données objectives sur le fonctionnement de la cognition humaine, on ne peut pas encore expliquer clairement la relation entre la méta-réflexion et l'amélioration des performances ; de plus disposer d'une capacité métacognitive est une chose, la mobiliser avec succès dans une situation d'apprentissage pour mieux travailler en est une autre.

Apprentissage par le débat

On apprend par « le débat, la confrontation avec les idées des autres », en collaboration ou encore en compétition avec d'autres (la notion de conflits socio-cognitifs y est importante). Le

débat n'est pas nécessairement dialogique (qui nécessite un interlocuteur) quoiqu'il le soit dans la plupart des cas. Il peut être en temps réel (face à face ou à distance), mais il peut également fonctionner en temps différé (réponse à des messages écrits auparavant : discussion sur des forums par exemple). L'enseignant prend la charge d'animer et/ou de modérer le débat. Et le travail en groupe très prisé actuellement est une des activités favorisant le débat. En confrontant ses points de vue, ses propres idées, le débat pourrait provoquer chez l'apprenant le déséquilibre d'où naîtrait une structuration nouvelle des savoirs et des représentations.

Cette démarche, mettant l'accent sur l'aspect social de l'apprentissage et de la construction des savoirs, est en effet une des méthodologies pédagogiques fondées sur les théories socioconstructivistes vygotskiennes.

L'avantage de l'apprentissage par débat est qu'il met des représentations et des connaissances personnelles de l'apprenant à l'épreuve de la critique d'autrui, ce qui lui permet de modifier ou de confirmer les connaissances acquises. Mais l'inconvénient de cette approche pédagogique est qu'il est difficile de faire participer tout le monde au débat, à la discussion. Avec le temps limité dont on dispose en classe, il n'est pas toujours possible pour chacun de s'exprimer et des fois, il n'est pas évident pour chacun de juger quelle idée est juste ou fausse, donc de prendre connaissance de toutes les idées pertinentes. Les TICe peuvent avoir un rôle à jouer dans la création d'un espace de discussion plus ouverte et toujours disponible. Les débats et discussions ne sont plus qu'en face à face et en présence, ils peuvent être asynchrones et à distance. Le forum est un bon exemple d'utilisation des TICe pour organiser, soutenir les discussions.

Pour conclure, nous pouvons dire que la plupart des situations d'apprentissage combinent plusieurs « événements d'apprentissage » si l'on souhaite reprendre les termes de Leclercq et Poumay, qui s'articulent et se complètent entre eux. Le degré de granularité de l'analyse d'une activité d'apprentissage ou d'une approche pédagogique dépend d'objectifs et de critères différents. Souvent on ne mentionne que l'activité dominante d'une séquence alors qu'il y en a d'autres. Si une activité appartient à une des catégories susmentionnées, elle n'est rarement que cela. Et « la diversité des expériences d'apprentissage vécue contribue à autonomiser l'apprenant, notamment dans son apprentissage tout au long de la vie. [...] C'est cet argument qui amène Poumay (2003 : 234) à faire de la variété des méthodes un critère de la qualité d'un cours » (Leclercq et Poumay, 2008 : 7).

Après ce tour d'horizon des principaux modèles d'enseignement et d'apprentissage et d'acquisition des compétences, il est sans doute opportun de se poser la question quant au modèle à privilégier. La réponse repose, bien sûr, sur plusieurs facteurs et nécessite une analyse attentive des conditions de la situation d'enseignement qui prévaut. Mais avant d'envisager une approche pédagogique, il nous reste le dernier élément important à examiner

et à déterminer son rôle, sa place dans un dispositif favorisant l'autonomie de l'apprenant. Dans notre cas, il s'agit de l'implication des TICe dans la didactique des langues.

En effet, comprendre le processus d'acquisition d'une langue est une chose. Utiliser des outils technologiques pour favoriser ce processus est une autre. Nous allons proposer ci-après une révision synthétique et critique de la place, du rôle et du potentiel des TICe en faveur de l'autonomisation de l'apprenant des langues.

3.4. Quels sont les rôles que les TICe peuvent jouer dans la problématique de l'autonomie ?

Dès ses débuts, la problématique de l'autonomie a toujours accordé une place privilégiée aux TICe. Reinders et Whites (2011) parlent même d'une « *intimate relationships between autonomy and technology* »⁵⁹. Pourtant cette relation n'est pas souvent bien définie, elle n'est pas stable non plus. A chaque époque et même pour des auteurs différents, les TICe sont envisagées et utilisées de manière différente. Ce changement de rôle et de place des TICe en didactique des langues en général et au sein de la problématique de l'autonomie en particulier est dû principalement au changement de la conception et de la représentation de ce qu'est la langue et de ce qu'implique son apprentissage.

De nos jours, la plupart des chercheurs et didacticiens s'accordent sur le fait que les TICe peuvent soutenir l'autonomie des apprenants. Leur utilisation et implantation dans la pratique est très variée et riche. Dans l'article *Computers and language learning: An overview* paru dans la revue *Language Teaching*, numéro 31, Warschauer et Healey, (1998) ont divisé l'histoire des TICe en didactique des langues en trois périodes correspondant à ce que les auteurs appellent : « *behavioristic CALL, communicative CALL, and integrative CALL* »⁶⁰ Warschauer et Healey (1998 : 57). Correspondant à chaque période, les TICe sont envisagées au sein d'une approche pédagogique dominante. Nous adhérons très volontiers à cette division, mais nous préférons, pour mettre en évidence la relation entre l'utilisation des TICe et l'autonomie, d'examiner cette question sous la perspective des utilisations que l'on a faites des TICe pour soutenir l'autonomie. Ainsi, on peut résumer les rôles des TICe en cinq points principaux suivants :

- les TICe soutiennent le développement des automatismes de bas-niveau ;
- les TICe facilitent l'accès à des documents authentiques ;
- les TICe favorisent la communication et l'interaction asynchrone et/ou synchrone ;

⁵⁹ une relation intime entre l'autonomie et les TICe.

⁶⁰ L'apprentissage des langues assisté par l'ordinateur (ALAO) selon la perspective behavioriste, communicative et intégrative.

- les TICe permettent et soutiennent l'apprentissage informel, en dehors de la classe ;
- les TICe contribuent à créer un environnement d'apprentissage intégratif, authentique et en situation (*situated learning* et *situated cognition*).

Durant les années 1960-1970, à l'époque où le behaviorisme est considéré comme le fondement théorique des approches pédagogiques, les technologies informatiques sont utilisées principalement pour développer des automatismes dans la mémorisation du vocabulaire, des structures syntaxiques et grammaticales (toujours au niveau de la phrase), de l'acquisition des automatismes phonologiques et prosodiques. L'ordinateur est considéré comme un tuteur infatigable. Les programmes d'apprentissage conçus permettent un apprentissage individuel, avec un rythme personnel. Ils permettent également à l'apprenant de s'entraîner autant de fois qu'il le souhaite. L'approche behavioriste des TICe en didactique des langues persiste encore. L'utilisation des logiciels de création de tests comme *Hot Potatoes* ou des *flash-card*, (quoi que ces derniers essaient d'intégrer certains aspects communicatifs et contextuels) reflète les principes behavioristes de l'apprentissage.

On critique cette façon d'utiliser les TICe par son aspect répétitif de l'apprentissage, ses formes d'organisation et d'interaction très restreintes avec des contenus, son utilisation décontextualisée de la langue et surtout son processus dit mécanique de l'apprentissage qui sous estime le rôle actif de l'apprenant et ses performances cognitives. Il s'agit principalement d'un apprentissage de bas-niveau. D'ailleurs, les acquisitions linguistiques dans le cadre de cet apprentissage sont peu faciles ou difficiles à mobiliser lors des situations de communication authentique.

A partir des années 1970, avec l'émergence et le développement de l'approche communicative en didactique des langues, les TICe sont considérées comme un outil performant qui permet à l'enseignant d'abord et à l'apprenant ensuite d'accéder aux documents authentiques de la langue apprise. Les TICe sont ainsi souvent présentées comme favorisant l'autonomie de l'apprenant dans la mesure où elles permettent de remplacer l'enseignement et l'apprentissage de la langue et surtout de la grammaire avec ses phrases fabriquées, décontextualisées par un enseignement/apprentissage de la communication avec des extraits de textes, des discours authentiques, réels, produits par les locuteurs natifs dans des situations de communication déterminées (voir Gilmore, 2007). Cet accès aux documents authentiques et aux activités didactiques afférentes peuvent favoriser une certaine autonomie langagière lorsque l'apprenant est préparé à communiquer avec des locuteurs natifs. D'ailleurs les technologies comme les photocopieuses, les enregistreurs audio-vidéo et notamment le réseau de l'internet (à partir des années 1990) mettent à la disposition de l'apprenant, de manière permanente et immédiate, des documents de tout type : texte, audio, vidéo, etc. en faveur d'un apprentissage et d'un contact plus continu et plus motivant avec la

langue. Ceci est particulièrement important lorsqu'il s'agit de l'enseignement et de l'apprentissage des langues en contexte exolingue.

Avec l'émergence des technologies de type web 2.0 (voir Ollivier et Puren, 2011), les TICe favorisent la communication et l'interaction asynchrone et/ou synchrone entre les différents acteurs (enseignant-apprenants ; apprenant-apprenants, apprenant-locuteurs externes). Ces possibilités semblent donner un nouveau souffle et un renouvellement méthodologique dans le soutien de l'autonomie de l'apprenant. Depuis l'an 2000, le domaine de l'ALAO semble passer à une nouvelle phase caractérisée par la communication et l'interaction facilitées par les technologies du web. Pour mettre en évidence ce changement, Lamy et Hampel (2007 : 7) utilisent le terme CMCL (*Computer-mediated communication for language learning*) à la place de CALL (*Computer assisted language learning*) pour analyser des recherches et pratiques d'apprentissage utilisant le forum, le chat, les dispositifs d'apprentissage intégrant l'audio-vidéo et l'interaction, les environnements virtuels, la visio-conférence et les nouvelles applications du web 2.0 comme le blogue, le wiki, etc. Les chercheurs et praticiens didactiques sont très enthousiastes avec ces nouveaux outils qui vont permettre la mise en place de dispositifs impliquant l'apprenant dans la négociation du sens, la gestion de l'interaction, la collaboration et le partage des ressources d'apprentissage. Tout cela est fondamental pour le développement de l'autonomie. Dans cette perspective, Reinders et White (2011) remarquent que :

*« Technology has the potential to not only provide access to resources for learning in a superficial sense, but also to offer increased affordances for autonomous learning »*⁶¹ Reinders et White (2011).

Dans le domaine de recherche portant sur l'autonomie, les technologies ont le potentiel de changer les paramètres des démarches didactiques non seulement dans le contexte d'apprentissage formel et institutionnel, mais également pour la création d'un environnement d'apprentissage informel et hors institution.

Au niveau de l'organisation de l'apprentissage, les TICe enlèvent les contraintes liées au temps et à l'espace de l'organisation pédagogique traditionnelle. Les apprenants ont désormais plus d'opportunités, de possibilités et d'occasions à être exposés à la L2. Ils peuvent facilement engager, de manière informelle et volontaire, des interactions avec d'autres locuteurs (natifs ou non-natifs) utilisant la même langue. Tout cela permet de soutenir un processus d'apprentissage informel que La Commission européenne (2001)⁶² définit comme l'« apprentissage résultant d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille ou aux loisirs. Non structuré (en termes d'objectifs d'apprentissage, de durée

⁶¹ Les technologies ont le potentiel de fournir non seulement l'accès aux ressources pour l'apprentissage dans un sens superficiel, mais également de proposer une augmentation des affordances pour l'apprentissage autonome.

⁶² Définition extraite du site : <http://goo.gl/KsgbyT>

d'apprentissage et de soutien d'apprentissage), il n'entraîne généralement pas de certification. L'apprentissage informel peut être intentionnel, mais dans la plupart des cas, il n'est pas intentionnel (ou "accidentel/le fait du hasard") ».

Dans le domaine de l'apprentissage linguistique, le contact et le temps d'exposition à la langue source sont très limités dans le cadre des cours. L'apprenant peut améliorer son niveau et ses compétences en s'exposant davantage à la L2 et au contact avec les locuteurs de cette langue. Les technologies dont l'internet offrent de nombreuses possibilités. L'apprenant peut maintenant participer à de nombreux sites d'apprentissage communautaire tels que *Busuu*⁶³, *Lang-8*⁶⁴, *Livemocha*⁶⁵, pour n'en citer que quelques-uns. Ces dispositifs se présentent généralement comme l'environnement d'apprentissage pratique, souvent gratuit, interactif et authentique, dans lequel on peut interagir et pratiquer la langue à acquérir « avec des utilisateurs originaires de plus de 190 pays et 90 langues à étudier, il n'a jamais été aussi facile de pratiquer la langue que vous apprenez ».⁶⁶ Dans un article analysant les différents rôles et les spécificités de l'apprentissage des langues sur des sites d'apprentissage communautaire, Péliissier et Qotbs (2012) arrivent à la conclusion selon laquelle : « Nous [les auteurs] ne sommes pas dans l'opposition entre contexte d'apprentissage institutionnel et non institutionnel, mais plutôt dans une approche complémentaire ».

Dans un cadre encore plus ouvert et outre l'accès à des ressources authentiques, continuellement renouvelées de tous genre (texte, audio, vidéo, etc.), l'apprenant des langues peut participer à des réseaux sociaux comme *Facebook*⁶⁷, *Twitter*⁶⁸, etc. dont l'objectif premier n'est pas l'apprentissage linguistique, pourtant il est très souvent amené à utiliser la langue pour interagir avec des locuteurs réels, autres que ses camarades de classe ou son enseignant. Cela donne un sens à son apprentissage. Dans le contexte de l'apprentissage formel, l'objet d'étude est souvent structuré autour de la langue. Dans le contexte informel, au contraire, c'est l'interaction sociale qui se trouve au cœur du processus, et la langue reprend son rôle essentiel, elle est l'outil ou le moyen de communication. Concernant l'acquisition de la L2, dans un article de synthèse de travaux portant sur l'apprentissage informel en ligne, Sockett et Kusyk (2013) soulignent que « le développement langagier dans ce contexte [informel] émerge de l'intention de communiquer sans qu'il y ait d'objectif explicite d'apprendre la langue ».

En bref, les TICe, omniprésentes dans les activités quotidiennes de l'apprenant facilitent et soutiennent davantage l'apprentissage informel. Ce phénomène a été récemment renforcé par

⁶³ <http://www.busuu.com/fr/>

⁶⁴ <http://lang-8.com/>

⁶⁵ <http://livemocha.com/>

⁶⁶ Extrait de la présentation sur la page d'accueil du site [http://www/busuu.com/fr](http://www.busuu.com/fr)

⁶⁷ <https://www.facebook.com/>

⁶⁸ <https://twitter.com/>

la généralisation de l'internet mobile, d'où des possibilités pour l'apprentissage nomade, plus connu sous le nom *Mobile language learning* (MALL). A ce sujet, dans un chapitre consacré au rôle des TICe pour l'autonomie de l'apprenant, Benson (2011 : 151) remarque que « *some of the most recent experiments in technology-based learning involve mobile, or “ubiquitous” language learning, and are based on the use of handheld devices connected to the Internet.* »⁶⁹

L'organisation de l'apprentissage formel doit prendre en compte ce fait dans sa conception des démarches pédagogiques afin de guider, d'orienter, d'accompagner les apprenants dans leur apprentissage non seulement formel, mais aussi et surtout informel. L'intégration de ces deux formes d'organisation didactique n'est plus un idéal, mais c'est une nécessité pour soutenir l'apprentissage autonome tout au long de la vie.

Dernier point que nous souhaitons discuter au sujet des relations entre les TICe et l'autonomie de l'apprenant, comme nous l'avons évoqué, c'est que les TICe peuvent contribuer à créer un environnement d'apprentissage intégratif, authentique et en situation.

La diversification des outils, très puissants et disponibles avec un coût très faible ou même gratuit d'utilisation, et l'émergence de nouvelles approches pédagogiques comme le *blended learning*, la classe inversée, etc. modifient, à nouveau et en profondeur, la question de l'autonomie.

Comme « la technologie transforme chaque jour un peu plus le monde en laboratoire » (Guillaud, 2014), en didactique des langues, les TICe permettent désormais d'envisager plus facilement des démarches du *Data-driven learning* (voir Johns, 1991 et Boulton, 2008) grâce aux possibilités de constituer des corpus authentiques de référence tant pour l'enseignant que pour l'apprenant et à la disponibilité des outils de traitement et d'exploration de ces corpus pour identifier, relever des régularités discursives, les constructions syntaxiques et grammaticales particulières du discours en question.

Pour conclure, dans un chapitre consacré à la révision des rôles des TICe dans le développement de l'autonomie, Benson (2011 : 152) résume trois situations dans lesquelles l'utilisation des TICe peut *potentiellement*⁷⁰ soutenir l'autonomie de l'apprenant. Nous y ajoutons une quatrième pour mettre en évidence le changement de paradigme et des démarches pédagogiques induites par les possibilités offertes par les TICe. Plus précisément :

⁶⁹ Certaines des expérimentations les plus récentes en ce qui concerne l'apprentissage fondé sur l'utilisation des outils technologiques abordent l'apprentissage nomade des langues impliquant l'utilisation des terminaux mobiles connectés à l'internet.

⁷⁰ L'italique est de l'original

- les TICe placent l'apprenant (en tant que contrôleur de l'appareil technologique) dans le contrôle direct des aspects clés du processus d'apprentissage ;
- les TICe permettent un accès plus flexible aux ressources authentiques de la langue cible ;
- les TICe permettent un accès plus large aux usages et aux interactions authentiques de la langue cible ;
- les TICe permettent de construire un écosystème linguistique d'interactions sociales riches dans lequel l'apprentissage et l'usage fusionnent et se soutiennent l'un et l'autre.

Le riche potentiel des TICe pour l'éducation en général et pour la didactique des langues en particulier fait généralement un large consensus entre les chercheurs, pédagogues, didacticiens et enseignants. Reste à voir comment les utiliser, dans quels contextes et pour quel(s) objectif(s). Toujours à ce sujet, Benson (2011 : 153) insiste dans sa remarque conclusive le fait que :

« [...] *foster autonomy is no way dependent on the use of technology. In addition, technology-based approaches are likely to be supportive of autonomy only in setting where the use of the technology is already a part of everyday life* »⁷¹.

Dans la même perspective, nous pensons que les TICe comme d'autres technologies déjà disponibles ou à inventer ne sont causes de rien. En elles-mêmes, elles ne peuvent pas rendre l'enseignant plus compétent, l'apprenant plus performant. En effet, les nouvelles formes, démarches, méthodologies, techniques d'enseignement et d'apprentissage « ne sont donc pas à chercher dans les technologies, mais dans les transformations du système pédagogique qu'elles rendent possibles » (Cardon, 2014).

3.5. Vers une démarche didactique intégrative (*blended-learning*)

Nous sommes convaincu que l'apprentissage composite (*blended learning*) devient la modalité normale de l'enseignement et de l'apprentissage, notamment dans le domaine de la didactique des langues. Pour soutenir cette idée, nous essayerons de proposer une synthèse de ce que nous entendons par *blended learning*.

3.5.1. Le « *blended learning* » : définitions et dimensions du concept

Le terme « *blended learning* » fait actuellement un *buzz* dans le domaine de la didactique des langues. Plusieurs conférences et colloques incorporent dans leur thématique ce sujet.

⁷¹ [...] favoriser l'autonomie ne repose nullement sur l'utilisation de la technologie. En outre, les approches basées sur la technologie sont susceptibles de favoriser l'autonomie seulement dans le contexte où l'utilisation de la technologie est déjà une partie de la vie quotidienne [de l'apprenant et de l'enseignant].

Pourtant, comme l'a remarqué Driscoll (2002 : 1), le terme *blended learning* signifie différentes choses pour différentes personnes. En outre, il peut varier d'une culture éducative à l'autre. Dans certains contextes d'enseignement des langues, il y a parfois un consensus local sur ce terme. Il s'agit par exemple d'une combinaison de modes de formations : présentielle et distancielle ; d'approches pédagogiques ; de technologies utilisées, etc.

Sharpe et *al.* (2006), voient le fait qu'il n'existe aucune définition universellement acceptée comme un avantage, puisque les institutions peuvent utiliser le *blended learning* de manière souple pour concevoir leur programme de formation et leurs activités d'apprentissage, tandis qu'Oliver et Trigwell (2005) considèrent cette multiplicité de sens comme une faiblesse essentielle. Bien que nous allions maintenant établir quelques compréhensions largement acceptées et examiner des définitions intéressantes concernant ce terme, il est important de noter d'abord que c'est un concept provoquant bien des débats.

Sur le plan historique, le terme est entré dans la littérature depuis une vingtaine d'années et change constamment de signification durant cette période (Sharpe et *al.*, 2006 : 18). Il est utilisé d'abord dans le monde de l'entreprise pour se référer au développement professionnel conçu afin de permettre aux travailleurs de rester en poste et de prendre simultanément un cours dans le cadre de la formation continue. Ce cours est conçu sous la forme par exemple d'un mélange de manuels d'auto-apprentissage, de vidéos et plus récemment de contenus d'apprentissage en ligne diffusés sur le web. Ce type de formation est adopté en partie comme une mesure de réduction des coûts, afin d'éviter la perte d'un employé quand il prend du temps pour participer à des séminaires géographiquement lointains et économiquement coûteux. Nous allons voir que le *blended learning* développé initialement pour la formation continue s'introduit progressivement pour devenir une approche pédagogique de la formation initiale et institutionnelle.

Sur le plan terminologique, il convient d'abord de se mettre d'accord sur le terme utilisé, les différents termes dans ce domaine ne désignent pas les mêmes concepts mais ils recouvrent des réalités différentes. Ainsi le *blended learning* est souvent traduit en français par « formation hybride » ou encore « apprentissage hybride ». Or le terme anglais *blended* désigne plutôt une combinaison de différentes composantes pour faire un tout significatif dont son équivalent terminologique en français est plutôt *composite*. En effet, un ensemble composite « est formé de plusieurs composants distincts dont l'association confère à l'ensemble des propriétés qu'aucun des composants pris séparément ne possède » (Larousse, 1995). Nous adoptons donc le terme « enseignement composite »⁷² ou « formation composite ». Nous essayons de développer cette conception ci-dessous afin de mettre en évidence les valeurs ajoutées, les propriétés supérieures provenant de l'association des

⁷² C'est la traduction proposée par Portine (2008 : 250), reprise dans Portine (2013 : 161).

éléments divers, et non le terme « formation hybride » qui exprime simplement la cumulation des propriétés des éléments constitutants. Dans un premier temps, nous adhérons volontiers à la conception de Garrison et Vaughan (2008) selon laquelle « *Blended learning combines the properties and possibilities of both [face-to-face and online learning] to go beyond the capabilities of each separately.* »⁷³ (Garrison et Vaughan, 2008 : 6), avant de proposer une compréhension plus globale du terme.

Nous utiliserons dorénavant « formation composite » ou « apprentissage composite » pour désigner ce que recouvre le terme anglais « *blended learning* ». Le premier terme est utilisé dans la perspective de l'enseignant tandis que le deuxième s'inscrit dans la perspective de l'apprenant.

La revue de la littérature montre la difficulté que les spécialistes du domaine ont eu pour parvenir à un consensus autour d'une définition. Nous avons constaté qu'en fonction du contexte d'application, les auteurs proposent leurs propres définitions ou les typologies pour décrire leurs pratiques composites (*blended practices*). Nous avons constaté également que ces définitions, partielles et insuffisantes, peuvent être un avantage qui permet aux utilisateurs de s'adapter et d'utiliser le terme comme ils l'entendent et de développer ses propriétés. Pour notre étude, plutôt que de proposer une autre définition insuffisante, nous proposerons une révision de quelques définitions acceptées plus ou moins largement, nous synthétiserons ensuite les six dimensions que couvre la formation composite avant de proposer une compréhension globale et complète de ce concept pour notre étude.

Définitions

Plusieurs auteurs définissent la formation composite comme étant une modalité mixte combinant la formation en face à face et celle à distance. Pour Nissen (2006), par exemple, il s'agit d'une formation caractérisée par une « double modalité présentielle et distantielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant » (Nissen, 2006 : 45). Ou, autrement dit, « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique » (Charlier et *al.*, 2006). On remarque qu'il s'agit d'une composition technique dans cette forme d'organisation pédagogique, le distantiel est parfois mené en temps différé parfois en temps synchrone. Une communication par le courriel ou postée sur le forum se réalise de manière asynchrone. Mais elle peut aussi s'effectuer en mode synchrone. C'est le cas du *chat* (bavardage) texte et/ou audio ou de la visio-conférence. Une autre remarque concerne les activités d'enseignement et d'apprentissage. Celles-ci peuvent être initiés en classe, donc en présentiel, et se poursuivent à distance ou inversement. Une

⁷³ L'apprentissage composite combine les propriétés et les possibilités de deux modalités (l'apprentissage en présentiel et l'apprentissage en ligne) pour dépasser les capacités de chaque mode envisagé séparément.

telle organisation peut bénéficier des avantages de deux modalités, mais également permettre de surmonter leurs limites, notamment en ce qui concerne la question du temps et de l'espace et de l'accompagnement. Dans le même ordre d'idées, Vaughan et Garrison (2005 : 2) notent que le *blended learning* est la combinaison des avantages de deux modes de formation : en présentiel et à distance pour améliorer la qualité de l'enseignement et l'expérience de l'apprenant. Dans cette perspective, le *blended learning* désigne principalement une articulation bipolaire de l'organisation pédagogique, notamment dans le contexte anglo-saxon comme en témoignent les quelques définitions suivantes.

« Blended learning is on the cusp of transforming higher education. Blended learning is used here to describe an approach to the design of a course or program that integrates the best of face-to-face and online learning while significantly reducing traditional class contact hours. With the pressing need to address the quality of the learning experience in higher education, blended learning is attracting considerable attention to enable the integration of appropriate and meaningful online experiences. » (Vaughan et Garrison, 2005 : 2)⁷⁴

« The combination of a number of pedagogic approaches, irrespective of the learning technology used » (Oliver & Trigwell, 2005 : 17).⁷⁵

« Blended learning represents a new approach and mix of classroom and online activities consistent with the goals of specific courses or programs. » (Vaughan et Garrison, 2008 : 6)⁷⁶

« Instruction combining online and face-to-face elements had a larger advantage relative to purely face-to-face instruction than did purely online instruction » (Means et alii, 2010 : 14)⁷⁷

« Blended learning makes use of a combination of various learning methods that include face-to-face classroom activities, live e-Learning, and self-paced learning (Valiathan 2002). This learning method encompasses a variety of tools for simulating and maximizing the learner's learning potential. Some have suggested that the provision of a learning process with a variety of methods, through which learners can acquire knowledge, improves their learning potentials

⁷⁴ L'apprentissage composite est sur le point de transformer l'enseignement supérieur. C'est un terme utilisé ici pour décrire une approche d'élaboration d'un cours ou d'un programme intégrant le meilleur de l'apprentissage en présentiel et en ligne tout en réduisant considérablement le temps de la formation traditionnelle. Avec le souci de fournir la meilleure qualité de la formation en enseignement supérieur, l'apprentissage composite exige une attention considérable pour permettre d'y intégrer des expériences appropriées et significatives provenant de la formation en ligne.

⁷⁵ La combinaison d'un certain nombre d'approches pédagogiques indépendamment de la technologie d'apprentissage utilisée.

⁷⁶ L'apprentissage composite représente une nouvelle approche d'enseignement consistant à combiner l'apprentissage en classe avec celui en ligne, de façon cohérente, et suivant des objectifs d'un cours spécifique ou d'un programme de formation.

⁷⁷ La formation combinant les éléments de la formation en ligne et des cours traditionnels a plus d'avantages que la formation purement en ligne ou totalement en présentiel.

(Dean et al. 2001; Lubega and Williams 2003). This has resulted in the adoption of this learning method in various higher education institutions of learning. » (Kahiigi et alii, 2008 : 79)⁷⁸

Au vu de ces définitions, le *blended learning* concerne principalement une approche pédagogique qui consiste à combiner les avantages de l'organisation pédagogique traditionnelle en présentiel et les possibilités offertes par les technologies. En effet, durant les dernières décennies, l'évolution technologique, notamment l'informatique, a rendu floue la distinction entre la formation en présentiel et la formation à distance. On parle plutôt de l'apprentissage en classe et les activités en ligne (soit réalisées à distance, en dehors de l'établissement scolaire, soit en classe avec des ordinateurs ayant accès à l'internet). Dans ce cadre, le *blended learning* consiste en « l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage » (Charlier et al, 2006 : 474). Si la combinaison et le mixage sont au cœur de ces définitions, aucun des auteurs ne précise comment le faire et à quel niveau répartir les activités entre ces deux modalités organisationnelles de l'apprentissage.

Sous un autre point de vue, Oliver et Trigwell (2005) cité par Sharpe et alii. (2006) ont identifié trois acceptions pour le terme *blended learning* :

- l'intégration et la combinaison de la formation traditionnelle (face à face) et les approches d'enseignement et d'apprentissage en ligne basées sur le web ;
- la combinaison des outils et médias divers dans le cadre d'une formation en ligne ;
- la combinaison d'un certain nombre d'approches pédagogiques dans un modèle de formation, indépendamment des technologies éducatives utilisées.

L'approche du *blended learning* est donc utilisée afin de varier les expériences de l'apprenant. Dans l'argumentation de ces deux auteurs, on trouve une approche pédagogique qui n'est pas totalement dirigée par le formateur, mais combine l'apprentissage auto-dirigé avec l'enseignement traditionnel. Dans leur analyse, Sharpe et alii. (2006) ont découvert que le concept *blended learning* a de nouvelles extensions. Ils citent par exemple McShane (2005) pour la dimension temporelle et Schrittmesser (2004) pour la dimension méthodologique.

⁷⁸ L'apprentissage composite utilise une combinaison de différentes méthodes d'apprentissage qui incluent des activités traditionnelles, en ligne et en auto-apprentissage (Valiathan, 2002). Cette méthode comprend une variété d'outils afin de simuler et d'améliorer le potentiel d'apprentissage de l'apprenant. Certains ont suggéré que l'apport d'un processus d'apprentissage avec différentes méthodes, grâce auxquelles les apprenants peuvent acquérir des connaissances augmente leurs potentiels d'apprentissage (Dean et al. 2001; Lubega and Williams 2003). Ce qui a conduit à l'adoption de cette méthode d'apprentissage dans différentes institutions d'enseignement supérieur.

D'ailleurs, le terme *blended learning* s'utilise également dans des expressions très différentes de perspective et de contenu. Ainsi, Osguthorpe et al, (2003) parlent d'un environnement d'apprentissage composite « *blended learning environments* » tandis que Singh (2003) désigne, quant à lui, un programme de formation « *blended learning programs* » (Singh, 2003). La question devient encore plus problématique quand elle embrasse plusieurs dimensions et aspects. Précisons-les maintenant.

Dimensions du « blended learning » : vers une compréhension globale

Les définitions, comme nous l'avons vu, sont très souvent proposées dans des contextes spécifiques où les objectifs et les conditions de mise en œuvre du concept varient considérablement. A ses débuts, le *blended learning* consistait simplement à combiner les activités d'apprentissage en classe et des activités à faire en ligne⁷⁹, soutenues par la suite par une plateforme de formation. Mais si on considère l'apprentissage, à la suite de Boud et Knight (1996), comme « *holistic and integrated* », il faut « aller au-delà de la simple articulation entre activités à distance et en présence et de l'usage d'un environnement technologique. » (Charlier et al, 2006) afin de faciliter le processus d'apprentissage de nos étudiants. Une question se pose : qu'est-ce que l'on peut *blend* (combinaison et composition) ? Quelles sont donc les dimensions possibles du *blended learning* ? Pour répondre à cette question, il convient d'abord de se mettre d'accord sur ce que l'on entend par *blended learning*. En ce qui nous concerne, le *blended learning* devrait être défini de manière plus globale. Ainsi, nous adhérons à la conception de Singh (2003), selon laquelle « *Organizations must use a blend of learning approaches in their strategies to get the right content in the right format to the right people at the right time* » (Singh, 2003 : 51).

Au terme de la revue de la littérature concernant les potentiels qu'offrent les TICe, Sharpe et ali, (2006 : 21) ont identifié huit dimensions du *blended learning* au point de vue de l'utilisation des TICe dans les pratiques didactiques composites :

- *Delivery – different modes (face-to-face and distance education)*
- *Technology - mixtures of (web based) technologies*
- *Chronology – synchronous and a-synchronous interventions*
- *Locus – 'authentic' work or practice-based vs. class-room based learning*
- *Roles – multi-disciplinary or professional groupings of learners and teachers*
- *Pedagogy - different pedagogical approaches*
- *Focus - acknowledging different aims*
- *Direction – instructor-directed vs. autonomous or learner-directed learning.*

Selon les auteurs, les trois premiers items : *delivery mode*, *technology*, et *chronology* sont des dimensions qui concernent l' « *historical use of the terms [blended learning]* » (*ibidem*). Les

⁷⁹ Cf. Compétice : <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

programmes de formation utilisent depuis des années les différentes technologies pour permettre une diffusion et un accès au contenu d'apprentissage plus flexible en termes de temps et de lieu. Le retour des pratiques a montré que la flexibilité d'accès n'est qu'un facteur contribuant à l'apprentissage. Le taux d'abandon important des cours en ligne a fait repenser le modèle et y intégrer d'autres paramètres, notamment concernant la médiation pédagogique. Les trois items suivants dans la liste : *locus*, *roles* et *pedagogical approach* font progresser le *blended learning* vers une nouvelle étape avec beaucoup d'enthousiasme et d'espérance. En pratique, on accepte communément que les tâches authentiques et les pratiques proches ou similaires au réel sont plus motivantes et efficaces en vue de l'acquisition des compétences de l'apprenant. Plusieurs auteurs argumentent en faveur des « tâches de la vie réelle » comme activités d'apprentissage (Ollivier, 2010 ; Ollivier et Puren, 2011 ; notamment). Quand il s'agit de réaliser des tâches authentiques, cela demande plus de compétences que celle du domaine en question. L'enseignant et l'apprenant sont amenés à travailler de manière plutôt transdisciplinaire et interdisciplinaire. Prenons un exemple. Pour réaliser une tâche de communication langagière, l'apprenant a besoin non seulement d'une compétence linguistique, mais aussi de compétences socio-culturelles, discursives et contextuelles, etc. Afin d'acquérir ces compétences, les approches pédagogiques sont variées, des activités diverses sont proposées qui vont à leur tour favoriser les différents styles d'apprentissage. Dans une formation composite, Sharpe et ali, (2006 : 23) remarquent que « *it might be possible for some learners follow a collaborative learning strategy with like-minded colleagues while others pursue their studies as independent learners* »⁸⁰. L'articulation entre des activités d'apprentissage individuel et le travail collaboratif devient chose courante actuellement.

Les deux derniers items dans la liste sont le *focus* et la *direction*. Le *focus* concerne les objectifs premiers privilégiés de l'apprenant mais aussi de l'institution. La *direction* désigne la modalité de mise œuvre des activités d'apprentissage. Il s'agit d'un cours où l'enseignant contrôle et délivre les consignes, explique la leçon et évalue son résultat ou d'un cours où l'apprenant peut prendre plus d'initiatives concernant le contenu, les moyens et la façon d'apprendre, etc.

Les dimensions du *blended learning* présentées par Sharpe et ali (2006) sont très intéressantes mais il nous semble qu'elles sont trop focalisées sur les rôles et les possibilités des TICe en mettant au second plan d'autres paramètres non moins importants dans la conception d'une formation composite. Il s'agit de l'objet de l'apprentissage et de son apprentissage.

⁸⁰ Dans une formation composite, il est possible que certains apprenants entreprennent des apprentissages collaboratifs avec leurs pairs, tandis que d'autres poursuivent leur apprentissage comme des apprenants indépendants.

Dans une même tentative d'envisager les dimensions du *blended learning*, Singh (2003) propose une classification au point de vue du programme d'apprentissage composite. En effet, dans son article *Building Effective Blended Learning Programs*, Singh (2003 : 52) identifie cinq dimensions d'un programme de formation de type composite tout en précisant que « *today a blended learning program may combine one or more of the following dimensions, although many of these have over-lapping attribues* ». ⁸¹ Nous présentons brièvement ces dimensions en les analysant avant de proposer notre propre articulation.

- *Blending offline and online learning* : il s'agit de la forme la plus simple du *blended learning*, c'est la combinaison entre deux formes d'organisation pédagogique. L'apprentissage en ligne implique généralement l'utilisation de l'internet et du web, tandis que l'apprentissage hors-ligne est la forme d'apprentissage courant et traditionnel. On remarque que la frontière entre ces deux formes est de plus en plus floue. Plusieurs formations traditionnelles sont maintenant organisées et gérées avec l'aide des plateformes numériques sans pour autant proposer des activités d'apprentissage en ligne. D'autres formations à distance et/ou en ligne comprennent ponctuellement des séances de rencontre face à face. Des activités d'apprentissage en ligne se poursuivent avec le débat, la discussion en classe ou vice versa. La *flipped classroom* (voir Educause, 2012) est peut-être l'exemple le plus significatif du *blended learning* combinant les activités d'apprentissage en ligne et celles hors-ligne ou en classe.
- *Blending self-paced and live, collaborative learning* : Selon Singh, *self-paced learning* implique l'apprentissage auto-dirigé, l'apprenant mène un apprentissage individuel, gère le rythme et la progression. Tandis que l'apprentissage collaboratif implique « *a more dynamic communication among many learners that brings about knowledge sharing* » ⁸² (Singh, 2003 : 52). Cette dimension du *blended learning* est maintenant très développée, le rôle de l'interaction et de la communication entre enseignant-apprenant et entre apprenants étant mis en avant de la scène. Elle s'aligne parfaitement avec les perspectives socioconstructivistes de l'apprentissage.
- *Blending structured and unstructured learning* : Plusieurs apprentissages s'effectuent de manière informelle, avec des contenus non structurés, ni didactisés. Un programme de formation composite devrait prendre en compte de ce fait et chercher activement à

⁸¹ Actuellement, un programme de formation composite peut combiner une ou plusieurs dimensions qui suivent, même si plusieurs d'entre elles ont des attributs communs qui se recoupent.

⁸² L'apprentissage collaboratif implique une communication plus dynamique entre apprenants, ce qui favorise le partage des connaissances.

favoriser ces types d'apprentissage en même temps que l'apprentissage formel et institutionnel.

- *Blending custom content with off-the-shelf content* : Cette dimension est très proche de la précédente et concerne la combinaison des contenus « prêts à apprendre » et des contenus personnalisés selon l'objectif et les besoins de l'apprenant. Les technologies informatiques permettent maintenant une grande granularité et modularité du contenu d'apprentissage en faveur du partage et de la personnalisation des trajectoires et des parcours d'apprentissage.
- *Blending learning, practice and performance support* : Singh pense que la « *finest form of blended learning is supplement learning* »⁸³ (*ibidem*). La combinaison entre l'apprentissage et la pratique n'est pas nouvelle. Les outils technologiques peuvent aussi favoriser la pratique avec des simulations par exemple. Ils fournissent également des outils facilitant la réalisation de la tâche. En didactique des langues, l'apprentissage et la pratique ne sont jamais aussi favorisés et facilités. Les sites d'apprentissages communautaires permettent à l'apprenant de pratiquer la langue avec de vrais locuteurs, toute de suite et dans le même temps du processus d'apprentissage même.

Après avoir analysé les définitions et les dimensions du *blended learning* trouvées dans la littérature du domaine, nous pouvons maintenant constituer notre propre appréhension et articulation des éléments pris en compte. Nous proposons donc d'envisager le *blended learning* non seulement sous l'angle de la technologie, de l'environnement d'apprentissage, de l'activité, mais nous souhaitons y intégrer deux dimensions les plus importantes de toute activité pédagogique : l'apprenant et l'enseignant. Nous obtiendrons donc quatre dimensions du *blended learning*. Nous les représentons comme suit :

⁸³ La forme la plus fine de l'apprentissage composite est l'apprentissage complémentaire [entre l'apprentissage, la pratique et le soutien de la performance].

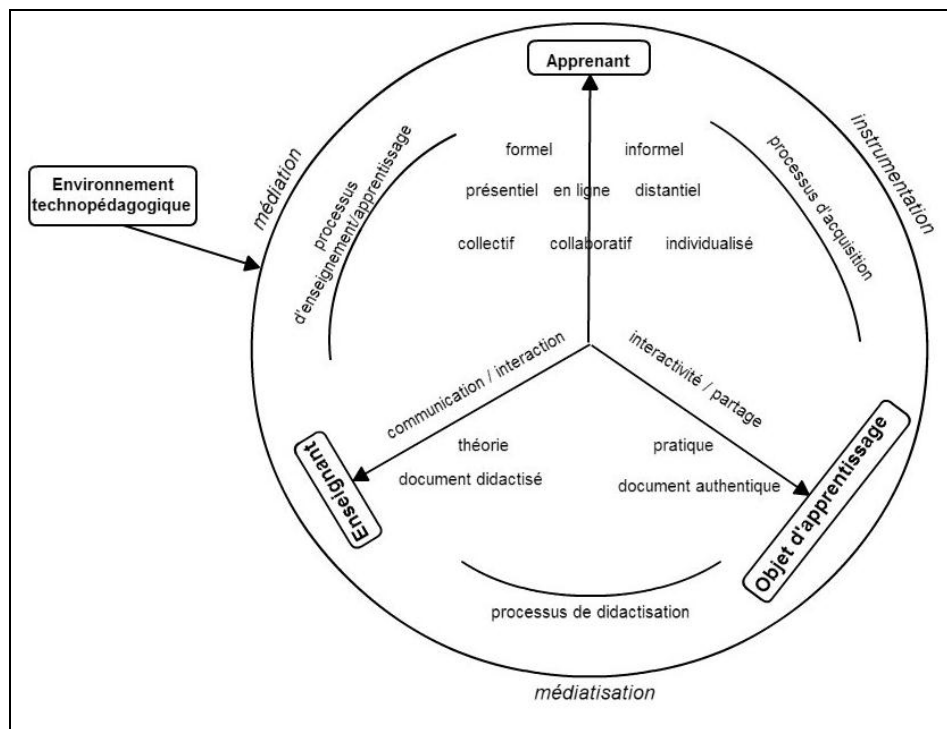


Figure 17 : Modèle du blended learning: le cercle pédagogique

Le *blended learning* comprend donc quatre dimensions différentes, deux humaines (enseignant et apprenant) et deux objets (objet d'apprentissage et environnement technologique). Les trois relations entre Enseignant-Apprenant, Enseignant-Objet d'apprentissage et Apprenant-Objet d'apprentissage désignent respectivement le processus d'enseignement/apprentissage, le processus de didactisation et le processus d'acquisition. La relation entre les deux pôles proches implique toujours et de manière indirecte le troisième pôle. Toutes ces relations s'inscrivent dans un environnement technologique qui les soutient et les favorise. Ainsi, dans le cadre d'un enseignement/apprentissage formel, l'enseignant communique et interagit principalement avec l'apprenant en présentiel. Il s'agit d'un enseignement/apprentissage plutôt collectif, et parfois collaboratif dans certaines activités. Plus on se déplace vers la droite, plus il s'agit d'un apprentissage informel, en ligne ou à distance de la présence de l'enseignant. Les outils technologiques permettent de médiatiser la relation entre Apprenant et Objet d'apprentissage, et ainsi de suite.

Cette représentation des relations didactiques dépasse le triangle didactique traditionnellement connu et indique clairement que l'acte pédagogique s'inscrit d'emblée dans un contexte et environnement technopédagogique. En effet, avec les concours des TICe, l'environnement pédagogique s'est considérablement enrichi. Le *blended learning* permet de prendre en compte cette évolution et l'intègre dans son modèle. Les TICe, ainsi représentées, peuvent être intégrées dans toutes les relations pédagogiques.

Au point de vue de l'apprenant :

- apprentissage formel - informel
- apprentissage en présentiel - en ligne - distantiel
- apprentissage individualisé - collaboratif
- apprentissage théorique - pratique

Au point de vue de l'enseignant :

- combinaison des approches pédagogiques
- communication - interaction

Au point de vue de l'objet d'apprentissage :

- structuration formelle de la langue – usage effectif du discours
- documents didactisés – documents authentiques
- activités d'apprentissage diverses
- activité d'apprentissage - tâche professionnelle
- compétence de communication langagière et compétences générales

Au point de vue des technologies utilisées

- diverses technologies
- divers formats et supports

Au point de vue de l'apprenant, le *blended learning* doit permettre de soutenir et d'exploiter toutes les occasions d'apprentissage, non seulement formel mais également non formel. En effet, l'apprentissage ne se fait pas que durant le temps de formation et au sein de l'institution, il s'effectue également tout le temps, en continu en dehors des heures scolaires et de l'école. A ce sujet, Singh (2003 : 52) a bien remarqué que « *learning is not just one time event – learning is a continuous process* »⁸⁴.

De plus, comme mentionné dans le rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, « 80 % des apprentissages professionnels sont des apprentissages informels » (2012 : 7). En revanche, jusqu'à présent, on n'accorde pas à l'apprentissage informel la place qu'il mérite ou on l'ignore complètement. Balancier et *alii.* (2006) le soulignent :

« L'apprentissage en situation informelle est très courant pour ne pas dire omniprésent, bien que toujours pas expliqué, et correspond parfaitement au contexte et à la philosophie du *lifelong learning*. En effet, nous apprenons tous et tous les jours parfois même à notre *insu*, sans en avoir conscience. Dans un cadre informel, une conversation avec des collègues peut porter sur des

⁸⁴ L'apprentissage n'est pas seulement un évènement ponctuel, l'apprentissage est un processus continu.

points très spécifiques, sur des compétences hautement spécialisées, et revêtir le même caractère formatif qu'un forum sur un site professionnel spécialisé. (Balancier et alii, 2006 : 6)

Alors que l'apprentissage formel est restreint et représente une partie de la vie de l'apprenant, le *blended learning* peut prolonger ce temps et proposer des activités d'apprentissage qui se réalisent de façon moins formelle, en ligne et/ou à distance et qui s'ancrent dans la vie réelle. Singh a insisté sur le fait que « *Learning requirement and preferences of each learner tend to be different* »⁸⁵ (Singh, 2003 : 51). La diversité d'activités permet à l'apprenant de vivre une expérience plus significative et stimulante. L'apprentissage devrait comprendre autant des connaissances théoriques que des pratiques effectives. Ce point est encore plus important quand il s'agit d'un apprentissage de la langue. Celle-ci ne fait pas elle-même l'objet de l'apprentissage, mais son utilisation pour la communication langagière. Qui parle de la communication, parle de la mise en œuvre des outils langagiers dans des contextes déterminés, donc de la pratique de la langue.

Au point de vue de l'enseignant, le *blended learning* permet de combiner, et d'intégrer plusieurs approches pédagogiques dans les séquences d'activités. La variété des activités d'apprentissage implique l'utilisation des approches différentes : cours traditionnels, pédagogies par projet, par tâches, apprentissage en (semi-)autonomie, classe inversée, etc. En fonction des tâches d'apprentissage proposées, l'enseignant est amené à assurer plusieurs rôles : conseiller, accompagnateur, tuteur, expert, évaluateur, etc. Il communique avec le(s) apprenant(s) et ne transmet pas simplement la connaissance. La communication suppose un dialogue, une interaction. Dans le *blended learning*, divers modes de communication et d'interaction sont encouragés entre enseignant – apprenant(s), apprenant – apprenant(s), apprenant(s) – monde extérieur ; la communication et l'interaction pédagogiques peuvent être synchrones ou asynchrones ; elles peuvent se réaliser sous différentes formes : texte, audio – vidéo ou mixte (visioconférence avec un espace d'affichage de contenu, *Blackboard*⁸⁶, par exemple). Tout ceci est pour favoriser le processus d'apprentissage et d'acquisition des compétences chez l'apprenant.

Au point de vue de l'objet d'apprentissage, dans cette approche, les *learning objects* (ressources didactisées) et les *social objects* (ressources authentiques) se combinent dans un environnement d'apprentissage riche et diversifié sous différents formats et supports. En didactique des langues, ces ressources comprennent la structuration formelle de la langue mais aussi des discours authentiques qui sont de l'usage effectif de la langue. Pour une meilleure acquisition d'une compétence de communication, « *blended learning mixes various event-based activities, including face-to-face classrooms, live e-learning, and self-paced*

⁸⁵ Les besoins et les préférences de chaque apprenant ont tendance à être différents.

⁸⁶ Une suite logicielle basée sur le web pour soutenir l'apprentissage en ligne et à distance. Voir <http://fr.blackboard.com/>

learning »⁸⁷ (Singh, 2003 : 51). Le *blended learning* allie l'activité d'apprentissage et la tâche professionnelle et développe des compétences interdisciplinaires.

Concernant les technologies utilisées, pour soutenir l'apprentissage ainsi décrit, le *blended learning* doit faire appel à des outils technologiques divers. La plupart de ces technologies sont actuellement des technologies du web (*web based technologies*). Elles peuvent être

- des plateformes de formation au service de l'apprenant en tant qu'environnement de travail personnel et personnalisable, enrichi et organisé : *Moodle*, *Blackboard*, et diverses applications basées sur le web ;
- des applications web utilisées pour favoriser les productions écrites à caractère collaboratif telles que Wiki, *Google Drive*, etc. ;
- les applications permettant la communication et la socialisation entre l'apprenant et le formateur, l'apprenant et les autres apprenants, l'apprenant avec le monde extérieur telles que la messagerie, les applications : *Skype*, *Google Plus*, le forum, le *chat* ;

Les technologies pourraient être incorporées et installées dans la salle de classe, comme par exemple le tableau blanc interactif, l'ordinateur avec accès à l'internet, qui permettent une connexion permanente et l'accès aux applications web 2.0 comme les blogs, les wikis et d'autres outils d'apprentissage, etc.

De plus, force est de constater que le développement massif des pratiques virtuelles chez l'apprenant (réseau social, monde virtuel, etc.), la frontière entre le monde réel et le monde virtuel devient très floue ; et comme la « *boundary between the physical and virtual communities is permeable, [...] making it difficult to conceptualize either form of community as a completely separate entity* ». (Shumar et Renninger 2002 : 8), l'apprentissage est porté à un autre niveau où la communication et l'interaction sociale est multidimensionnelle tant sur le plan académique que personnel.

3.5.2. Vers un *blended learning* comme « modalité normale » de l'enseignement et de l'apprentissage

« *Blended learning is likely to emerge as the predominant model of the future.* »
(Watson, 2008 : 3)

Suite à l'examen du modèle à huit événements d'apprentissage et des dimensions du *blended learning*, nous pensons que le *blended learning* devrait devenir une modalité « normale » de l'enseignement et de l'apprentissage pour plusieurs raisons. Précisons tout de suite que nous

⁸⁷ L'apprentissage composite allie des activités de divers types, incluant les activités s'effectuant en classe, en ligne et les activités d'apprentissage adaptées au rythme de chaque étudiant.

entendons par « normale » quelque chose de *basique, courant* que cette modalité doit devenir une habitude, voire une évidence de l'apprentissage et de l'enseignement.

D'abord, l'apprenant acquiert le savoir et le savoir-faire de plusieurs façons, dans plusieurs contextes, par différents moyens, tout ceci grâce à la médiation de plusieurs agents humains ou techniques. Son apprentissage ne peut plus seulement consister en un apprentissage formel et institutionnel, parce qu'il dépasse le cadre traditionnel de la formation et se poursuit tout au long de la vie. Grâce au *blended-learning*, il peut démarrer un apprentissage individuel avant de s'inscrire dans une formation ou faire le contraire en suivant d'abord un cours formel puis poursuivre une recherche personnelle, et ce durant toute son existence.

L'enseignant, quant à lui, lors de sa pratique professionnelle, ne fait jamais appel à une méthode unique, mais combine savamment, en fonction du public et du contexte d'enseignement, plusieurs pédagogies, ressources, outils, etc. afin de favoriser l'apprentissage de ses élèves. Le *blended-learning* renforce cette pratique. Il permet à l'enseignant de recourir en effet à diverses méthodologies (approche classique, par tâches, par projet, simulations, jeux de rôle, etc.) en vue d'une adaptation aux contenus d'apprentissage, aux styles cognitifs de ses étudiants.

Actuellement, les sources d'informations bénéfiques pour l'apprentissage sont variées, abondantes, segmentées, ubiquitaires et disponibles en permanence. On constate que dans une formation traditionnelle, l'enseignant et l'apprenant ne sont pas conscients de cette opportunité. Le *blended-learning* la met en évidence et permet une meilleure exploitation de ces ressources.

Le processus d'enseignement/apprentissage est de plus en plus instrumental. On utilise davantage des technologies et des moyens modernes : ordinateur, internet, réseaux, tablette, télévision, etc. La relation pédagogique est largement médiée et médiatisée par les TICe. Les plateformes de formation en ligne deviennent un outil de travail quotidien. La communication se fait par le biais des systèmes multimédias et multicanaux impliquant non seulement l'enseignant et les apprenants mais aussi des intervenants extérieurs.

La plupart des situations d'apprentissage associent plusieurs événements (Leclercq et Poumay, 2008). Se limiter à une méthode d'enseignement, quelle que soit sa pertinence, et à une seule façon d'apprendre, ne peut permettre d'explorer toutes les possibilités offertes. De plus ces situations sont, par nature, complexes. Les outils technologiques, à ce stade d'évolution, peuvent permettre de réunir plusieurs modalités, de différentes pratiques, et de divers principes pédagogiques, afin d'assurer la médiation entre l'apprenant et le savoir à acquérir. Celle-ci est plus efficace si des outils différents sont mobilisés en fonction de l'utilisateur et de la complexité des tâches à résoudre.

Au terme de notre analyse relative aux considérations sur les apprentissages linguistiques, il nous est apparu que le contexte de l'environnement d'apprentissage a considérablement

changé. Le développement exponentiel des connaissances humaines et l'exigence du monde professionnel par rapport aux compétences en tous genres obligent l'enseignant et l'apprenant à s'adapter. Dans cette perspective, le *blended learning* doit devenir une modalité « normale » et obligatoire afin de permettre à l'apprenant de s'instruire tout au long de la vie et de développer des compétences nécessaires face à l'évolution rapide de la société.

Pour conclure, nous pouvons citer Laurillard (1996), spécialiste de l'enseignement et de l'apprentissage avec les technologies à *The Open University* en Grande Bretagne, qui argumente que :

« Vygotsky emphasised the social aspect of knowledge. Piaget emphasised the constructive character of learning. Dewey emphasised the importance of integrating theory with practice. Pask emphasised the link between the descriptive and operational aspects of understanding. Academic learning requires all of these. We certainly cannot get away with a less complex framework. »⁸⁸ (Laurillard, 1996)

Dans une approche du type de *blended learning*, on peut prendre en compte adéquatement ces paramètres pour soutenir les activités de discussion, d'interaction, d'adaptation et de réflexion. Celles-ci sont essentielles pour tout apprentissage.

3.6. Du *blended learning* à l'autonomie

***Vers une définition de l'autonomie dirigée par le *blended-learning**⁸⁹**

De manière générale, l'autonomie peut être définie dans les termes de la maîtrise des situations et de la maîtrise de soi en vue d'un « agir compétent » (Masciotra et Medzo, 2009). Alors que la conception classique voit dans l'autonomie un mode de formation, nous considérons que le fait de proposer à l'appareil mental de l'apprenant un ensemble pré-structuré (mais non intégré) de données pour construire sa propre représentation des usages discursifs (donc en acte et orientés vers l'action) de ces données. L'autonomie –dans le cadre institutionnel – est ce processus d'intégration. Dans un milieu « naturel » (c'est-à-dire « hors institution »), l'autonomie est le processus d'intégration de données inter-reliées pré-structurées (comme dans le cadre institutionnel) mais aussi inter-reliées et aléatoires.

Dans cette conception de l'autonomie, le développement de l'autonomisation de l'apprenant se trouve favorisé par les considérations et les éléments cruciaux suivants.

D'abord, l'apprenant, en tant qu'acteur social, est un être qui vit, agit, apprend et même se repose dans une situation donnée. Il évolue dans le *hic et nunc* des situations et il en est conscient. En dehors des situations, il perd son pouvoir d'action (état de perte de connaissance par exemple). La situation doit être comprise sous deux perspectives. Elle constitue

⁸⁸ Vygotski insiste sur l'aspect social de l'apprentissage, Piaget le caractère constructif, Dewey l'importance de l'intégration de la théorie dans la pratique, Pask le lien entre la connaissance déclarative et la connaissance procédurale. L'apprentissage formel demande tous ces aspects. Nous ne pouvons pas nous en sortir avec un cadre moins complexe.

⁸⁹ Il s'agit d'une définition partagée au sein de notre équipe de recherche.

l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouve une personne à un moment donné. Celles-ci structurent et guident les actions de la personne (la cognition située). Mais la situation doit être envisagée également sous l'angle actif du sujet actant. En ce cas, il s'agit d'un ensemble de possibilités d'action d'une personne étant données les circonstances dans lesquelles elle se trouve.

Ensuite, l'accès aux ressources d'apprentissage (c'est-à-dire « façonnées pour l'apprentissage ») et aux ressources authentiques (donc non « façonnées pour l'apprentissage ») doit être structuré, ce qui favorise leur intégration et leur mobilisation. Si l'autonomie est définie en termes de compétence d'agir, il faut que le sujet autonome dispose du pouvoir de le faire. Ainsi, il lui faut des ressources suffisantes et nécessaires pour ses actions. Autrement dit, pour être autonome, un apprenant doit disposer de ressources nécessaires, non seulement internes (ressources cognitives) mais surtout externes (ressources matérielles ou humaines externes au sujet). Le pouvoir d'action en dépend. L'action s'appuie sur ces ressources, de manière intégrée et dialectique. Disposer des ressources est la condition nécessaire de l'autonomie, leur mise en action de façon appropriée pour atteindre un but constitue la condition suffisante. Prenons un exemple. Il ne suffit pas de connaître la langue (savoir linguistique) pour pouvoir la parler. C'est dans la communication (réception et production) que se manifeste la compétence de mise en œuvre de ces ressources (savoir linguistique et autres) pour atteindre le but communicatif. L'autonomie de l'apprenant de langue repose donc sur son « agir compétent » dans les situations de communication et ce dernier repose lui-même sur des ressources.

De plus, les interactions (entre l'enseignant – apprenants, entre apprenants et entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage) doivent être socialisées. L'apprentissage d'une langue est l'apprentissage d'un moyen de communication, ce processus ne peut pas se faire hors les interactions sociales qui en sont l'objectif final ; l'apprenant autonome ne peut fonctionner en indépendance du monde qui l'entoure. En effet, « l'autonomie se développe, paradoxalement, à travers les interactions sociales, dans les relations interpersonnelles » (Masciotra et Medzo, 2009 : 36). L'autonomie doit être envisagée dans sa dimension sociale. Ainsi, l'autonomisation ne peut pas se déployer sans le processus de socialisation.

Une autre caractéristique a son importance. Si on envisage l'autonomie en termes de compétence d'agir. Il faut noter qu' « une compétence ne se comprend que dans l'action en situation » (*ibidem* : 30). Dans notre cas (FOS), les activités d'apprentissage (à l'aide de ressources d'apprentissage ou de ressources authentiques) doivent viser des tâches intégrables au champ professionnel. Lequel définit l'ensemble des paramètres contextuels pour l'activité d'apprentissage et lui donne la signification.

DEUXIEME PARTIE

L'ANALYSE DU DISCOURS DU TOURISME

Dès le premier chapitre, nous avons constaté l'émergence progressive de l'approche discursive en didactique des langues. En effet, une centration sur la langue ne permet pas à l'apprenant de s'inscrire dans des échanges langagiers contextualisés, c'est pourquoi une approche discursive, qui n'exclut pas la langue, est préférable. Mais pour une telle approche soit possible, il faut recueillir les données à partir de discours, donc à partir d'un corpus et pratiquer des analyses de discours. Dans notre cas, il s'agira du discours du tourisme.

Ces analyses de discours auront pour objectif de nous fournir les caractéristiques linguistiques et pragmatiques du discours des guides et de conceptualiser les compétences langagières nécessaires dans une pratique sociale et professionnelle. Nous avons donc constitué un corpus de discours de guides « humains » et de discours de guides « papier » que nous avons analysés. Les chapitres 6 et 7 donneront les résultats auxquels nous avons abouti sur les trois plans énonciatif, communicationnel et discursif.

CHAPITRE 4

LA PROBLÉMATIQUE DISCURSIVE

Pour observer quelque chose, il faut savoir quoi regarder. Une description n'est ainsi possible que dans un cadre théorique préalable et celui-ci ne devient efficace qu'à condition d'être explicite

(Borel, Grize, Miéville 1983 : 220)

Introduction

Ce chapitre a pour but de définir le cadre théorique et conceptuel de notre étude. Comme le titre l'indique, aborder l'analyse de discours, c'est se confronter à de nombreuses questions à la fois sur les fondements et sur la méthodologie.

- Qu'est-ce que le discours ?
- Qu'est-ce que l'analyse de discours ? Quels en sont les enjeux ?
- Quel est l'apport des outils ainsi proposés pour notre recherche telle qu'elle existe ? Que peut être une analyse du discours de spécialité, du discours touristique ?
- Doit-on construire une position en propre ou se limiter à utiliser les outils offerts par l'analyse de discours ?

Nous essayerons dans un premier temps de définir la notion de discours tout en suivant l'évolution de ce domaine de recherche puis nous définirons la démarche d'analyse de notre corpus, en l'occurrence le discours des guides (humains et ouvrages publiés). Dans un deuxième temps, nous discuterons l'apport à la didactique de l'analyse de discours et enfin nous proposerons une démarche d'analyse de discours à visée pédagogique.

Intéressons-nous d'abord à la notion de discours.

4.1. L'analyse de discours : notions et théories

4.1.1. Notion de discours : évolution de la notion et définitions

Le *discours* est une notion ancienne que l'on peut retrouver dans la culture et la littérature de la Grèce antique (sous la forme de l'étude rhétorique⁹⁰). De nos jours, il s'agit d'une notion interdisciplinaire. En effet, plusieurs disciplines se partagent le discours comme objet d'étude : la sociolinguistique, l'analyse de discours, l'anthropologie, la pragmatique, la politologie, etc. Chaque discipline a sa propre définition du discours et l'étudie en fonction des perspectives et des spécificités qui lui sont propres. La complexité est d'ailleurs renforcée par le fait que sa description au sein d'une même discipline est en constante évolution.

En linguistique, la notion de discours se définit souvent en opposition à d'autres notions. Au fil des ans, elle a évolué en prenant de nouvelles acceptions. Certains auteurs ont une conception limitée, d'autres en font un équivalent de *texte* ou encore d'*énoncé*. Par exemple, Benveniste définit le discours comme « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (1966 : 242). Dans cette perspective, le discours est considéré comme synonyme de l'énoncé au sens linguistique, ce dernier est intégré à un acte d'énonciation. De même, Adam (1990 : 23) considère qu'« [...] un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institution, lieu, temps) ». Dans un autre contexte, Harris (1952), pour ses analyses distributionnelles, réduit le concept de discours à un ensemble de classes d'équivalences au sein d'un texte.

Contrairement aux définitions ci-dessus, Kerbrat-Orecchioni a une conception très large, elle définit, dans son cadre d'analyse interactionnelle, le discours comme le « langage mis en action » (1993 : 219). Cette conception rejoint celle de Jaubert (1990 : 22), pour qui le discours « c'est du langage en situation ». Selon nous, cette définition peut couvrir toute communication verbale, cela nous paraît flou quand on veut circonscrire l'objet d'étude⁹¹.

En ce qui nous concerne, par la notion de *discours*, nous désignons, à la suite de Bronckart (2004), les « *pratiques langagières effectives* » du locuteur afin d'exercer une influence sur son interlocuteur par les moyens linguistiques, discursifs et situationnels tout en respectant les contraintes socio-culturelles, pragmatiques, économiques, etc. Autrement dit, les discours sont des activités communicatives (ou langagières) situées dans un contexte déterminé et en dépendant en partie. Il s'agit des activités personnelles effectives exploitant les ressources que propose la langue.

⁹⁰ En Grec classique, *discours* équivaut à *logos*. En latin, on a *onoma*. La différence entre *logos* et *onoma* est la présence de rationalité dans *logos*, absente dans *onoma*.

⁹¹ Dans une recherche, on ne peut partir d'une notion floue que si ce flou entraîne des possibilités heuristiques.

La notion de discours peut être confondue avec celle de *texte*, d'*énoncé*, ou encore de *langue*. Nous allons apporter quelques éléments et traits caractéristiques permettant de les distinguer.

Discours et langue

Ainsi conçu, le discours est le résultat d'un acte individuel de l'utilisation de la langue dans un contexte déterminé. La langue, quant à elle, est communément considérée comme un système virtuel de signes linguistiques (vocabulaire, grammaire, etc.) dont dispose le sujet parlant pour sa communication verbale. En d'autres termes, l'actualisation et la réalisation individuelle de la langue constituent le discours (Benveniste, 1974). Guillaume (1973) a identifié trois traits distinctifs auxquels nous ajoutons un autre : (1) la langue préexiste au discours, elle est considérée comme une donnée permanente et continue que partagent les locuteurs d'une communauté linguistique ; (2) le discours est une mise en œuvre momentanée et discontinue de ces données, la langue est alors la condition linguistique du discours, (3) en conséquence, la langue régit le discours et la relation entre la langue et le discours est celle de puissance et d'effet ; (4) la langue est un objet donné, assez homogène, stable et indépendant de toute situation de communication alors que le discours est un objet construit, voire co-construit, doté d'un aspect personnel et inscrit dans une situation précise. Ce dernier trait explique la variation des discours et l'individualité de chaque communication verbale.

Discours et énoncé

Une autre confusion souvent rencontrée dans la littérature réside dans la relation tantôt synonymique, tantôt d'opposition entre *discours* et d'*énoncé*. Dans la perspective énonciative, le discours et l'énoncé sont deux entités distinctives. Charaudeau (1978 : 28) représente ces deux notions comme suit :

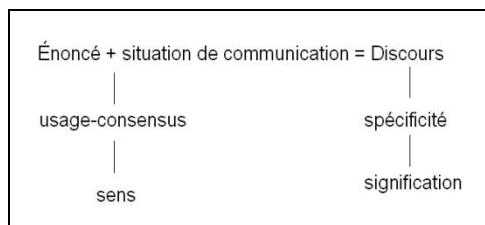


Figure 18 : Opposition entre l'énoncé et le discours (Charaudeau, 1978: 28)

Selon cette représentation, l'énoncé constitue une partie du discours, s'il est pris dans sa situation de communication, il est le discours. Ainsi, hors de tout contexte communicatif, on peut déterminer un sens de l'énoncé, et non pas sa signification. En revanche, Charaudeau (*op. cit.*) précise que « si on considère l'énoncé dans son cadre énonciatif, alors cet énoncé devient *discours* avec, outre son sens-consensus [fondé sur le consensus linguistique des sujets parlants], une signification spécifique ».

Dans la perspective de l'analyse de discours, l'unité minimale n'est pas le mot, ni la phrase, mais le discours comme énoncé effectivement réalisé et pris dans son contexte. Pour nous,

l'analyse de discours ne s'intéresse pas aux énoncés isolés, mais à des ensembles de textes correspondant, selon des critères déterminés, à des situations d'énonciation similaires, ces textes constituent ce que l'on appelle un corpus. Le discours pourra donc être défini comme « un ensemble d'énoncés rapportables à des conditions identiques (ou similaires) de production » (Utard, 2004 : 36). On peut ainsi établir des typologies de discours fondées sur une appréhension empirique de ses conditions de production. Nous y reviendrons plus tard.

Discours et texte

La deuxième opposition sur laquelle nous allons apporter quelques éclaircissements est celle entre discours et texte. Cette distinction nous paraît soulever bien des difficultés et entraîner des confusions terminologiques considérables.

Dans l'usage courant, la notion de *texte* est souvent utilisée comme équivalente de *discours* au sens où il s'agit d'une production langagière sous forme verbale (donc explicite) d'un ou plusieurs énonciateur(s) ayant une certaine visée et s'inscrivant dans un contexte comme le définit Bronckart :

« [...] la notion de *texte*⁹² peut s'appliquer à toute *production verbale située*, qu'elle soit orale ou écrite. [...] chaque texte est en relation d'interdépendance avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit ; chaque texte exhibe un mode déterminé d'organisation de son contenu référentiel ; chaque texte est composé de phrases articulées les unes aux autres selon des règles compositionnelles plus ou moins strictes ; chaque texte enfin met en œuvre des mécanismes de contextualisation et de prise en charge énonciative destinés à lui assurer sa cohérence interne. »
(Bronckart, 1996 : 73-74)

Dans cette conception, Bronckart ne distingue pratiquement pas le discours du texte. Ce dernier peut regrouper deux formes : orale et écrite, révéler des « mécanismes de contextualisation » et « de prise en charge énonciative » qui l'inscrivent dans une situation de communication.

Harris (1952) ne distinguait pas non plus le texte du discours. L'analyse de discours que fait Harris porte sur un texte comprenant plusieurs phrases. Critiquant cette conception macrosyntaxique du discours, les théoriciens de l'*Ecole française d'Analyse du Discours* introduisent une opposition explicite entre « discours » et « texte ».

Ainsi Adam propose une distinction par la formule « Texte = Discours – Contexte / Condition de production » (Adam, 1999 : 39). Cette conception est la base de l'analyse française du discours. Le discours est donc le résultat d'une production verbale prise dans son contexte situationnel et socio-culturel. Quelques années plus tard cet auteur nuance cette distinction afin d'« observer le concept de contexte » (Adam, 2006 : 23) tout en précisant « qu'elle laisse

⁹² Les italiques sont de Bronckart

entendre une opposition et une complémentarité des concepts de *texte* et de *discours* alors qu'il s'agit de dire que ces deux concepts se chevauchent et se recoupent avant tout, en fonction de la perspective d'analyse choisie » (*ibidem*). D'où l'utilisation synonymique de ces deux notions dans bien des contextes.

En effet, Neveu (2004) souligne que « les notions de discours et de texte entrent fréquemment en concurrence dans l'analyse linguistique, qu'il s'agisse par exemple de décrire les faits de cohésion et de cohérence, ou d'établir des typologies. » Pour cette raison, il y a une confusion assez fréquente concernant les notions de *types de texte* et de *types de discours* (voir § 4.1.2).

Nous n'entrerons pas dans ce débat terminologique. En ce qui concerne notre travail, nous distinguons le discours du texte. Dans une perspective pédagogique, nous adhérons volontiers à la démarche de Roulet, (1991 : 123) qui précise que l'utilisation du terme *texte* n'est pas appropriée, « car il est trop marqué par une connotation interphrastique [...] [et] renvoie intuitivement et exclusivement à l'écrit ». Toujours selon cet auteur, le recours à la notion de *discours* dans une perspective didactique a trois avantages :

- la distinction nette entre les niveaux grammatical et discursif ;
- l'attribution à l'oral d'un statut plus légitime, souvent négligé auparavant ;
- l'adoption de la notion d'acte (ou de séquence d'actes) comme unité minimale de communication.

Ainsi, notre corpus constitue des discours et non des textes. Il se compose de deux formes de discours différentes : discours oral et discours écrit. Notons également qu'il est presque impossible d'étudier l'oral par l'oral, le discours oral sera donc transcrit orthographiquement selon un code de transcription défini. Nous obtiendrons deux discours sous forme écrite. Nous adoptons le terme de discours pour les désigner, ce qui nous permet de mieux appréhender son processus d'élaboration.

4.1.2. Type de discours ou genre discursif ?

La notion de *genre* (au sens de type, pas au sens – pris à l'anglais – de *genre*) occupe depuis les années 1980, surtout en France, une place privilégiée dans les études linguistiques. Elle est de manière directe ou indirecte l'objet de plusieurs essais de classement, de typologisation. Pourtant, souvent les auteurs ne partagent pas les mêmes points de vue, qui sont parfois très divergents ou contradictoires. Cela témoigne à la fois de fondements épistémologiques et théoriques différents qui soutiennent leur réflexion et de la divergence des approches (linguistique, historique, sociocritique, rhétorique, etc.). Ainsi, selon l'auteur et le domaine d'investigation, parlera-t-on de « type(s) de discours », « type(s) de texte », « genre(s) de discours » ou « genre(s) du discours », de « genre(s) de texte », de « genre discursif ».

En effet, la notion de « genre discursif », héritée de « la tradition rhétorique gréco-latine aristotélicienne » (Branca-Rosoff, 1999 : 7), que l'on connaît sous le nom *genres littéraires* en

poétique ou *genres oratoires* en rhétorique, n'était pas une notion de l'analyse de discours, mais permettait des préconisations pour une activité sociale. C'est en fait Bakhtine qui la développe afin de bâtir le pont entre deux notions fondamentales de la linguistique : *langue* et *discours* dans son texte « les genres du discours »⁹³. La thèse de Bakhtine a été commentée, prolongée par d'autres études qui ont concouru « à élargir la notion de genre aux textes non littéraires et aux discours quotidiens » (Moirand, 2003). Depuis lors, il existe un bon nombre de typologies et/ou modèles de classification qui se veulent globaux et prennent en compte pour la théorisation sur le genre les différentes productions langagières (le littéraire, le quotidien, le médiatique, etc.). Et comme Moirand (*op. cit.*) remarque que « on assiste depuis quelques années à la renaissance de la notion de genre, en particulier dans l'analyse des genres dits ordinaires, médiatiques ou professionnels », on se demande sur quels critères se basent ces différentes théories. Quelles catégories pour les décrire ? Nous essaierons ici d'en présenter brièvement quelques-unes.

4.1.2.1. La notion de genre dans la conception de Bakhtine

Si on part de la conception de Bakhtine qui considère que

« Les domaines de l'activité humaine, aussi variés soient-ils, se rattachent toujours à l'utilisation du langage [...]. L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux et écrits) qui émanent des représentations de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux –, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent dans le *tout* que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres du discours* » (Bakhtine, 1984 : 265).

Par cette conception définitoire, Bakhtine résume plusieurs caractéristiques du *genre*. Il s'inscrit d'abord dans un domaine ou une « sphère » d'activité humaine, qui a son style et sa construction compositionnelle particuliers et reconnaissables de manière assez stable. On voit également dans la théorie de Bakhtine un essai d'articuler les éléments internes de l'énoncé (sa structure) et les paramètres contextuels qui conditionnent son élaboration, c'est-à-dire que le genre influence l'actualisation du discours, mais le choix du genre est, quant à lui, régi par le domaine d'activité, les objectifs communicatifs des protagonistes et la thématique en question. Sur ce point, Bakhtine pose que

« Le vouloir-dire du locuteur se réalise avant tout dans le choix d'un genre du discours. Ce choix se détermine en fonction de la spécificité d'une sphère donnée de l'échange verbal, des besoins

⁹³ M. Bakhtine (texte de 1952-1953, publié en 1979, traduction française : 1984) : « les genres du discours » dans *Esthétique de la création verbale*, Paris, Seuil, 263-308

d'une thématique (de l'objet du sens), de l'ensemble constitué des partenaires, etc. » (Bakhtine, 1984 : 284)

Nous notons également que la condition de communication, dans la perspective de Bakhtine est ainsi considérée comme une « partie intégrante du sens de l'énoncé et non simple causalité externe » (Moirand, 2003). Pour la réalisation du discours, outre les formes que la langue impose au locuteur (règles grammaticales, syntaxiques, etc.), ce dernier doit se plier aux « formes de combinaison de ces formes [formes linguistiques], c'est-à-dire [...] les genres discursifs » (Bakhtine, 1981 : 90).

On retiendra de la conception de Bakhtine que « les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques) » (*op.cit* : 285), que l'on construit son discours non pas à l'aide de mots, ni de phrases, mais d'abord à l'aide de genres socio-culturellement établis. Ainsi appréhendée, la notion de genre devient particulièrement importante dans les démarches en didactique des langues.

En revanche, si l'on ne dispose que de certains critères distinctifs du genre tirés de la définition de Bakhtine, on rencontrera des difficultés de taille lors de l'analyse et du classement plus fin des productions verbales, car il s'agit avant tout d'une « catégorisation ordinaire intrinsèquement floue » (Beacco, 2004 : 109). Plusieurs auteurs développent cette notion et proposent des catégorisations plus fines.

4.1.2.2. Le développement de la notion de « genre » après Bakhtine

Suite à la conception de genre chez Bakhtine, les tentatives de classement des productions verbales dans différentes catégories suivent plusieurs directions. Elles portent soit sur les paramètres extérieurs du discours, soit sur les caractéristiques internes (organisation interne du texte) ou encore sur « l'articulation entre catégories formelles et caractéristiques sociales » (Moirand, 2003). En conséquence, nous disposons actuellement de plusieurs catégories et typologies de genres, qui sont parfois complémentaires, parfois contradictoires et inscrites dans différents contextes. Sans entrer dans le détail et le contexte individuel de chaque auteur, on peut regrouper des classements plus fins de genres selon les quatre points de vue suivants (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 278-279).

- *Au point de vue fonctionnel* : certains auteurs partent de la détermination des fonctions de base de l'activité de communication verbale pour classer les productions discursives selon la fonction et dans la perspective la plus dominante. C'est le cas par exemple de Jakobson (1963) qui schématise la communication en six fonctions : émotive, conative, phatique, poétique, référentielle et métalinguistique. Ces fonctions deviennent ensuite des critères de référence pour typologiser tout discours. Dans un autre contexte, Halliday (1973) parle des fonctions : instrumentale, interactionnelle, personnelle, heuristique, imaginaire,

idéationnelle, interpersonnelle, etc. On peut également évoquer le modèle des genres de Brown et Yule (1983) qui distinguent les fonctions transactionnelles et interactionnelles du discours.

- *Au point de vue énonciatif* : c'est le cas de Benveniste (1966) par exemple, qui propose une distinction entre *discours* et *récit (histoire)* en fonction des marques énonciatives manifestées à la surface du discours, ou encore de Biber (1989), qui, à partir des analyses statistiques des traits grammaticaux, distingue l'interaction interpersonnelle de l'interaction informative.
- *Au point de vue textuel* : le chercheur, en mettant l'attention sur l'organisation interne des textes, dégage leur régularités compositionnelles. Dans cette perspective, Adam (1999) parle des séquences qui sont caractéristiques de *récits*, de *descriptions*, d'*argumentations*, etc. Selon l'auteur, la séquence constitue un niveau intermédiaire entre la phrase et le texte, d'où la notion de *genre textuel*.
- *Au point de vue communicationnel* : à la suite de Bakhtine, les genres peuvent être divisés en genres premiers et genres seconds. Les premiers sont attribués aux communications courantes, de la vie quotidienne. Dans ce groupe, les productions verbales partagent une caractéristique commune, ce sont des échanges spontanés, souvent oraux, et davantage liés à l'immédiateté et au réel. Les seconds sont des communications plus conventionnelles et complexes. Ils appartiennent par exemple au domaine scientifique ou d'activité professionnelle. Dans ces situations de communication, les contraintes discursives liées aux genres sont plus fortes et ces derniers déterminent la recevabilité du discours produit.

Au terme de cette analyse, on peut déjà poser que « les genres de discours [...] sont à cheval sur deux approches : la détermination externe de la parole par ses conditions de production et l'organisation interne des discours produits dans ces conditions différentes » (Dolinine, 1999 : 25-26). On remarque au passage que plusieurs termes et appellations coexistent tels que *types de texte*, *genres de texte* ou *types de discours*. Le débat terminologique n'est pas notre premier objectif. Pour y voir clair, nous adoptons les points de vue de Maingueneau (2012) et Beacco (2004) pour qui le terme « type de discours » est utilisé pour désigner « des regroupements des genres dans une unité supérieure, stabilisée par un ensemble cohérent de pratiques sociales » (Maingueneau, 2012 : 6). On a donc le discours politique, le discours scientifique, le discours touristique, etc. Tandis que le genre, au sens strict, dans la perspective de l'analyse de discours, « est une forme structurant la communication sociale, constitutif de lieux, dont la configuration relève de la conjoncture socio-historique, dans lesquels s'ancrent les formations discursives et s'appréhende le sens sociétal » (Beacco, 2004 : 109). La communication verbale est très riche sur le plan des situations, des objectifs, des acteurs intervenants, des cultures linguistiques, etc. Par conséquent, le nombre de genres existants est considérable et évolutif

(naissance d'un nouveau genre comme la communication par *texto*, par exemple). Il ne nous paraît pas possible d'établir une typologie générale des genres, d'où des classements partiels et divergents que l'on trouve chez les différents auteurs évoqués. Concernant le terme « type(s) de texte », il semble qu'il appartient à un classement plutôt littéraire. Pour nous, il correspond à des formes linguistiques et discursives réalisant un acte ou une séquence d'actes de langage. Nous avons donc des types de texte argumentatif, descriptif, narratif, etc.

4.1.3. L'analyse de discours selon notre perspective

L'analyse de discours ne constitue pas un domaine stable avec un appareil conceptuel communément partagé entre les chercheurs. Elle est en pleine évolution et en constante redéfinition selon les perspectives et les objectifs de ceux qui la pratiquent. Cette situation peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'un domaine de recherche relativement nouveau et interdisciplinaire. Les analystes ne travaillent ni dans le même cadre théorique, ni dans la même démarche méthodologique car leur objet d'étude et leur objectif d'analyse sont rarement les mêmes. C'est la raison pour laquelle au cours de son développement, l'analyse de discours a regroupé de nombreuses propositions aussi originales que variées.

- Originales parce que chaque chercheur ou groupe de chercheurs travaille(ent) sur un objet d'analyse précis, dans un contexte déterminé, pour un objectif clairement identifié. C'est le cas par exemple de Harris (1952) qui cherche, par la voie de l'analyse de discours dite distributionnelle, à mettre en évidence les possibilités et la procédure de commutation de séquences du discours ; de Dubois (1969) qui tente de remettre en question le courant structuraliste en linguistique en étudiant plus spécifiquement les processus d'énonciation (fonctionnelles); de Greimas (1966), avec ses études sémantiques, qui essaie de proposer avant toute autre chose l'analyse du signifié, du contenu.
- Variées parce que chaque analyste adopte un cadre théorique différent, propose une démarche d'analyse particulière. Quelques exemples : Benveniste s'intéresse aux problèmes d'énonciation ; Austin et Searle étudient les actes de langage ; Ducrot s'attache aux connecteurs, à la polyphonie et à la présupposition ; Sperber et Wilson (1989) aux processus inférentiels et le Groupe de l'ENS de Saint-Cloud au lexique pour ne citer que ceux-là.

Face à cet « éclatement » du domaine et des propositions diverses d'analyse, nous allons présenter notre démarche en fonction des objectifs visés et de l'objet d'étude.

4.1.3.1. Objet d'étude : le discours spécialisé/professionnel

Dans une perspective sociolinguistique, on essaie de décrire les variations et les variétés observables dans une langue donnée, entre différentes manières de s'exprimer. Adoptant ce point de vue, les chercheurs s'accordent sur le fait que la langue est un ensemble de lectures

(qui présentent toutefois une certaine porosité entre eux), que nous schématisons, de façon simpliste afin de nous aider à mieux « situer » notre objet d'étude, le discours spécialisé :

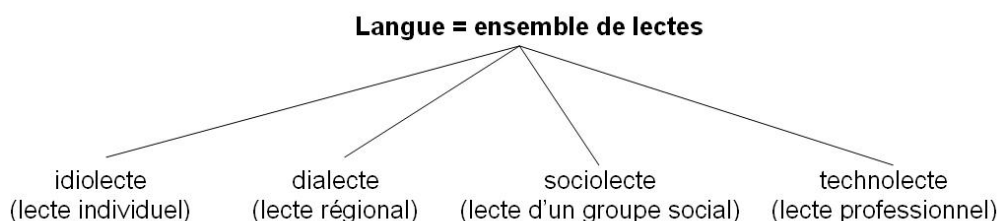


Figure 19 : Rapport entre la langue et les lectes

Mais où donc se trouve le discours de spécialité ? Partant de la conception que le discours est l'actualisation de la langue par un sujet parlant dans une situation de communication spécifique, il n'existe pas de « discours général », mais des « discours ordinaires » qui entrent en opposition avec les « discours de spécialité », produits dans un contexte socio-professionnel spécifique.

Concernant le cas du discours de spécialité, dans la littérature, on trouve plusieurs dénominations, qui se basent sur des points de vue différents et qui peuvent révéler une prise de position théorique particulière. On parle de *technolecte* (cf. ci-dessus), de *lexique spécifique*, de *langue de spécialité*, de *langue professionnelle*, de *discours de spécialité*, de *discours spécialisé* ou encore de *discours produits en situation professionnelle*. Dans ce débat terminologique, Cusin-Berche constate que « parler de langues de spécialité présuppose, donc, que chaque domaine scientifique et/ou technique a élaboré son propre système linguistique, distinct du système régissant le fonctionnement de la langue dite “ordinaire” ou “usuelle” » (Cusin-Berche, 2000 : 56). Mais en réalité, il n'existe pas plusieurs langues distinctes dans une langue donnée. Seules leurs actualisations dans un contexte donné diffèrent. A ce propos, Portine (1990 : 65) précise qu'« il n'existe pas d'un côté une “langue générale” et d'un autre des “langues spécifiques”, mais des pratiques langagières (ou discursives) différenciées de la même langue. »

Entrée dans le débat, Parpette (2001 : 14) remarque que « le terme *langue de spécialité* est peu satisfaisant dans la mesure où, ignorant les situations de communication, il sous-entend une unicité là où règne la multiplicité ». Un domaine de spécialité (comme le commerce, le droit, le tourisme, etc.) ou une discipline (par exemple : la littérature, la linguistique, la biologie, etc.) manifeste son existence non « pas à travers une langue mais à travers des discours, discours écrits ou oraux, en interaction ou en monologue, spontanés ou distancés, sous forme de notes rapides, de légendes, de précisions documentaires » (*ibidem*) que l'on peut identifier comme des « passages » reliant le texte à un domaine plutôt qu'à un autre car il n'existe pas de frontières claires entre « langue générale » et « langue de spécialité ».

En ce qui nous concerne, nous adopterons la conception de Cusin-Berche. L'auteur suggère qu'« il serait, par conséquent, souhaitable de renoncer à l'appellation langues de spécialité qui est dépourvue de tout fondement linguistique et de nous acheminer vers un examen attentif de ce qu'on appelle désormais soit les discours de spécialité, soit les discours spécialisés » (Cusin-Berche, 2000 : 59).

Par discours spécialisé/professionnel, nous désignons des discours produits en situation de travail dans un domaine d'activité spécialisé par des professionnels pour un public (composé de spécialistes et de non-initiés du domaine) qui s'y intéressent et utilisent la langue pour la communication tout en respectant des contraintes socio-linguistiques, pragmatiques, etc. imposées par ce type de communication spécifique. Il s'agit dans notre cas du discours des guides (personne et ouvrage). Le domaine en question est le guidage et la promotion touristique. Le guide et le(s) touriste(s) sont des acteurs intervenant dans le discours. Le premier est un professionnel du domaine touristique, le second est un public quelconque qui ne travaille pas dans le même domaine, ou au moins, pas dans le même contexte.

Aujourd'hui, dans le domaine de l'analyse de discours, les analystes adoptent une position méthodologique, définissent les termes qu'ils utilisent selon leur contexte, ils accordent moins d'attention et d'importance à l'aspect terminologique du concept, mais ils s'intéressent davantage au niveau discursif de ce que recouvre le terme.

4.1.3.2. Objectifs d'analyse

Le point de vue adopté ici est celui du spécialiste de la didactique des langues, confronté à des situations de communication professionnelles, dans des domaines spécialisés qui ne lui sont pas *a priori* familiers. L'analyse est considérée comme un moyen de connaissance privilégiée pour accéder au discours spécialisé/professionnel en vue de l'amélioration de son enseignement, de sa pratique pédagogique.

Ainsi pour nous, l'analyse ne se fait pas pour elle-même mais s'inscrit dans un projet plus global : enseigner le français du tourisme. Puisqu'il s'agit d'un projet sur la didactique des langues, nous privilégierons les aspects linguistique et discursif de ce type de discours.

Ces analyses et descriptions serviront donc à inventorier, à classer, à organiser des faits de langue, des éléments linguistiques et discursifs les plus pertinents et à élaborer par la suite des activités pédagogiques favorisant leur apprentissage, leur appropriation.

Nous pensons que pour atteindre ces objectifs, une des démarches possibles consistera donc à :

- mettre en évidence les conditions de communication et de production du discours ; c'est-à-dire s'interroger sur les paramètres discursifs et situationnels qui conditionnent l'élaboration de ce discours ;

- identifier les acteurs/intervenants et le référent discursif ;
- dégager des visées communicationnelles impliquant l'utilisation des structures linguistiques, des stratégies discursives dominantes et privilégiées par le domaine ;
- étudier l'organisation du discours sur les différents niveaux : structurel, interactif, thématique, de la cohérence ;
- repérer les récurrences énonciatives, discursives et linguistiques dans le discours oral et écrit des guides.

Dans cette perspective, l'analyse de discours est une approche méthodologique qui, par le processus analytique, examine la structure et la fonction spécifiques de la langue en usage.

L'intérêt d'une telle démarche est d'appréhender le discours comme articulation de pratiques langagières et de pratiques sociales. Dans cet objectif, l'analyse de discours ne s'intéresse ni à l'organisation textuelle (objet de l'étude des textes), ni à la situation de communication (objet de la sociolinguistique), mais à l'intrication de l'une dans l'autre, c'est-à-dire l'articulation du discours et des lieux sociaux (Maingueneau, 2012). Par conséquent, les genres de discours, considérés comme « des dispositifs de communication verbale, de nature à la fois linguistique et sociale » (*ibidem* : 4), sont primordiaux. La notion de genre de discours est à distinguer de celle de type de textes, issue des tentatives taxinomiques.

Ainsi conçue, l'analyse de discours dans notre perspective s'éloigne de l'analyse structuraliste de Harris ou de l'analyse marxiste de Pêcheux, le premier ne prend pas en compte des éléments contextuels, le deuxième vise à étudier l'idéologie sociale et politique véhiculée dans le discours. Nous nous inscrivons à la fois dans l'approche énonciative de Benveniste, dans l'analyse conversationnelle de Roulet, et dans l'analyse pragmatique que pratiquent Austin, Ducrot, Moeschler, entre autres. En conséquence, nous leur empruntons des concepts et des théories provenant de diverses perspectives : énonciative, pragmatique et discursive comme des instruments permettant de traiter le corpus et de l'interpréter. L'analyse de discours est donc considérée comme une méthode qualitative et quantitative pour mettre en évidence le fonctionnement du discours et les facteurs régissant son élaboration.

On peut confondre notre démarche avec celle de *l'analyse de contenu* et/ou *l'étude de discours*. Le risque d'une telle confusion sera amoindri si on définit bien les points de repère. En effet, l'analyse de contenu consiste à utiliser des démarches et techniques pour extraire l'information de documents (le terme *document* n'est pas un synonyme de *discours*), sans prendre en compte leur structure linguistique et discursive. L'étude de discours, quant à elle, est un domaine beaucoup plus large dont l'analyse de discours est seulement une des disciplines partageant le même objet d'étude avec la sociolinguistique, la pragmatique, la linguistique, la rhétorique, etc.

Pour cette étude, on peut décomposer le discours selon les différents niveaux et plans pour obtenir des unités d'analyse et d'interprétation. En fonction de nos objectifs, l'analyse peut porter sur un ou plusieurs aspects du discours et impliquer le recours à diverses notions théoriques que nous allons développer.

Nous partons des postulats selon lesquels :

Sur le plan de l'objet d'étude, « Le discours n'est pas un objet concret offert à l'intuition, mais le résultat d'une construction [...], le résultat de l'articulation d'une pluralité plus ou moins grande de structurations transphrastiques, en fonction des conditions de production » (Maingueneau, 1976 : 16), nous pouvons déjà poser que la production discursive résulte d'un choix plus ou moins contraignant des éléments de divers ordres. Ce dernier s'effectue sur des plans divers, mais principalement en fonction des objectifs communicatifs, des conditions de production, des contraintes linguistico-discursives et socio-culturelles, autrement dit, de genres. La mise en évidence de ces éléments permettra de mieux comprendre le fonctionnement et le processus d'élaboration du discours, l'objet de l'enseignement, donc de proposer une démarche pédagogique plus adaptée facilitant l'appropriation et la production d'un tel discours dans de nouvelles situations de communication similaires.

Sur le plan énonciatif, tout discours suppose l'existence d'un locuteur et d'un interlocuteur partageant, au moins de manière hypothétique, un espace discursif avec des référents réels ou construits du monde physique ou imaginaire. Si on comprend que l'*énonciation* est l'acte d'élaboration du discours. Elle est opposée au produit de cet acte (l'*énoncé*). Les indices énonciatifs manifestés dans le discours pourraient permettre de rendre compte de son processus d'élaboration et de mettre en évidence son caractère hétérogène.

Sur le plan discursif, nous posons que tout discours vise à réaliser un ou des objectifs communicatifs. Il est doté d'un caractère intentionnel dans le sens que le locuteur cherche, par son discours, à influencer son interlocuteur de quelque manière. Pour être efficace et éligible, tout discours en théorie repose sur une certaine cohérence mettant en jeu les différents niveaux pragmatique, discursif et linguistique ou en lien avec la logique naturelle.

Sur le plan linguistique, la présence récurrente ou l'absence de certains éléments linguistiques, de structures syntaxiques particulières peut être conditionnée par des paramètres sus-évoqués. L'analyse de ces éléments permettra de mettre en évidence leurs (inter)relations.

Nous savons que, pour des communications professionnelles dans un domaine spécialisé, ni les indices formels, ni les critères fonctionnels, ni les paramètres situationnels, si on les prend séparément, ne nous permettent ni de saisir le discours dans son intégralité, ni de l'appréhender dans son fonctionnement. D'ailleurs, pour son apprentissage, l'apprenant doit maîtriser la situation de communication, avoir des compétences langagières, mobiliser des

stratégies diverses pour comprendre et/ou produire un discours et atteindre les objectifs communicatifs visés.

Plusieurs questions se posent.

Peut-on, à partir de l'analyse de ces aspects et de l'étude des traces laissées sur la surface du discours, formuler des hypothèses sur les stratégies adoptées par le locuteur ? Peut-on, à partir de l'interprétation des indices et de la combinaison des éléments de différents plans, parvenir à dégager les visées pragmatiques de toute communication professionnelle ? Peut-on repérer des structures discursives récurrentes dans des séquences du discours ? Dans quelle mesure, les connaissances fournies par l'analyse contribuent-elles à faciliter sa compréhension et sa production ? Tel est, selon nous, l'enjeu essentiel de l'analyse de discours spécialisé/professionnel à des fins pédagogiques.

4.2. Approches et démarches d'analyse du corpus

Aborder le discours et son analyse, quelle que soit la démarche adoptée implique le recours à de nombreux éléments, notions et théories que nous ne pouvons pas toutes présenter. Nous nous limitons donc à ceux qui nous paraissent les plus essentiels.

Pour dégager les conditions de communication et les paramètres discursifs et situationnels qui régissent l'élaboration du discours, l'analyse énonciative nous semble pertinente. En effet, identifier les acteurs intervenants, leurs visées communicationnelles et le référent discursif constituent un des objectifs importants dans notre démarche. Pour ce faire, l'analyse pragmatique sera selon nous appropriée. Nous recourrons également à l'analyse conversationnelle afin d'étudier l'organisation interactive et structurelle, notamment en ce qui concerne notre corpus oral. Les analyses que nous proposerons et que nous avons articulées de façon opératoire nous permettront de dégager et de repérer les récurrences énonciatives, discursives et linguistiques dans le discours oral et écrit des guides. Cela nous conduira à proposer une démarche pédagogique prenant en compte à la fois la méthode d'analyse et le résultat obtenu.

Notons cependant qu'aucune de ces approches ne peut répondre pleinement à notre projet d'analyse. Par conséquent, nous ne nous enfermons pas dans ces approches, d'autres notions et théories seront mobilisées en fonction de notre besoin d'analyse pour interpréter et mettre en évidence certains aspects du discours. Nous les convoquerons aux moments convenables. Nous nous limitons à présenter dans les sections suivantes trois cadres théoriques essentielles à notre démarche d'analyse. Il s'agit de l'analyse énonciative, de l'analyse communicationnelle et de l'analyse statistique des éléments du discours. D'autres théories et notions seront présentées lors de leur mobilisation dans notre analyse.

4.2.1. Théorie de l'énonciation et approche énonciative d'analyse du discours

Présenter la théorie de l'énonciation est une entreprise difficile. D'abord, elle appartient à un domaine très vaste : la linguistique énonciative. Il n'existe pas une seule théorie qui fasse l'accord unanime entre chercheurs, mais plusieurs théories qui se complètent et élargissent le domaine. Les grandes figures des théories de l'énonciation sont Benveniste, Ducrot, Kerbrat-Orecchioni, Culioli pour ne citer qu'eux.

Plutôt que de chercher à rendre compte de cette problématique énonciative, ce qui serait quasi impossible à faire, nous allons partir de trois critères qui nous sont apparus très importants à la suite de nos lectures dans le domaine de l'énonciation :

- situation d'énonciation et de communication ;
- acteurs intervenants dans le discours ;
- intention communicationnelle de ces acteurs.

Le développement des réflexions de Benveniste sur l'énonciation, selon Stoean (2003), part de ses deux constats selon lesquels la langue a un double système de référence (sémiotique et sémantique) et qu'il y a une différence nette entre la langue comme un système de signes et le discours comme l'utilisation personnelle de celle-ci. Benveniste fait une distinction entre les fonctions de ces deux systèmes. Il pose que « Les conditions d'emploi des formes ne sont pas, à notre avis, identiques aux conditions d'emploi de la langue » (Benveniste, 1970 : 12). L'emploi des formes a fait l'objet de nombreuses descriptions et est assez bien étudié en linguistique. Mais l'emploi de la langue dans une situation concrète est bien différent. Il existe, selon Benveniste, un « mécanisme total et constant, qui, d'une manière ou d'une autre, affecte la langue entière » (*ibidem*). Ce mécanisme est ce que l'auteur désigne par l'*énonciation*, définie comme la « mise en fonctionnement de la langue ». Il s'agit d'un acte individuel d'appropriation de la langue, plus précisément de l'appropriation de ses éléments et de son mécanisme d'utilisation, pour en faire un moyen, un instrument en vue de la communication verbale. Selon Benveniste, par ce même acte, le locuteur fait une conversion d'un système de signes abstraits (que constitue la langue) en une réalisation concrète et individuelle de communication dont le résultat est l'énoncé. Ce processus, dit *énonciation*, s'effectue principalement grâce à trois opérations :

- la réalisation vocale de la langue, l'acte variant d'une situation à une autre ;
- la conversion de la langue en discours, selon Benveniste c'est un processus qui consiste en la sémantisation de la langue ;
- l'inscription de toute énonciation dans un cadre formel appelé « appareil formel de l'énonciation » (Benveniste, 1970).

L'analyse énonciative consiste donc à étudier cet appareil formel afin de mettre en évidence son mécanisme de fonctionnement. Notons que l'énonciation est l'acte achevé au moment de

la communication ; elle ne peut donc être saisie directement. En conséquence, l'analyse doit porter sur son résultat, le discours et certaines de ses formes constitutives.

Pour étudier les mécanismes énonciatifs, Benveniste propose de les envisager sous trois aspects : « l'acte même, les situations où il se réalise, les instruments de l'accomplissement » (Benveniste, 1970 : 14).

L'acte individuel et contextualisé d'utilisation de la langue « introduit d'abord le locuteur comme paramètre dans les conditions nécessaires à l'énonciation » (*ibidem*). Dès que le sujet parlant s'approprie l'appareil formel de la langue, il « énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre » (*ibidem*). Après avoir déclaré sa position d'énonciateur, le locuteur « implante l'*autre* en face de lui en tant que le destinataire ou l'allocutaire de son discours et l'implique dans la construction de ce dernier. Enfin, la langue est utilisée dans ce processus par les deux acteurs comme instrument pour représenter et référer à « un certain rapport au monde ». Ceux-ci co-construisent le discours en partageant de manière implicite ou explicite le même référent du monde. Ainsi, selon Benveniste, « la référence est partie intégrante de l'énonciation » (1970 : 14). Ces trois opérations du locuteur constituent les « conditions initiales » qui régissent « tout le mécanisme de référence dans le processus d'énonciation en créant une situation très singulière » (*ibidem*) de l'énonciation.

La conception de l'énonciation de Benveniste privilégie davantage le pôle de l'énonciateur. Par conséquent, les références à la *situation d'énonciation*, notion à distinguer de celle de *situation de communication* dans la perspective de la théorie de la communication sur laquelle nous reviendrons plus tard, portent sur trois paradigmes : personnel, spatial et temporel, désigné respectivement par le *moi – ici – maintenant* que nous allons développer.

Le premier paradigme de référence est le paradigme personnel. Concernant l'inscription du locuteur dans le discours, Benveniste oppose *je/tu* à *il* comme les « instances de discours » d'une part et le mode de référence du langage d'autre part. En effet, « le terme *je* dénotant l'individu qui profère l'énoncé, le terme *tu*, l'individu qui y est présent comme allocutaire. » (Benveniste, 1970 : 14). La référence à laquelle renvoie *je/tu* n'est pas stable et est actualisée seulement dans et par l'énonciation. Elle relève du niveau pragmatique de la langue et implique directement celui qui en fait l'usage. Cependant, *il* renvoie à la référence de non-personne, à l'objet réel relevant de la situation objective du discours.

Le deuxième paradigme concerne l'aspect spatial du discours. Il détermine la situation d'énonciation immédiate. Lors du moment de l'énonciation, il y a la co-présence (effective ou imaginaire) de deux acteurs humains : le locuteur et l'allocutaire. Dans cette perspective, toute énonciation est une allocution. Tout discours est destiné à un public, qui conditionne d'une manière ou d'une autre son élaboration et y participe en le co-construisant. Même un discours

à soi postule un destinataire, dans ce cas soi-même. Dans un tel cas, le sujet parlant est à la fois locuteur et interlocuteur de son discours. Les paradigmes personnel et spatial permettent de rendre le discours dialogal⁹⁴ et interactionnel.

Le troisième paradigme concerne l'aspect temporel. Dans la perspective énonciative benvenistienne, le moment présent de l'énonciation devient la référence temporelle de tous les événements dans le discours. Ce moment n'est pas figé, mais se déplace au cours du déroulement de l'énonciation. Il constitue la ligne de marquage entre les événements passés, inscrits dans le discours par un rappel mémoriel et ceux qui ne sont pas encore arrivés, mais surgissent en prospection dans le discours. Les indices temporels de l'énonciation se manifestent, en premier lieu, par les temps verbaux, mais aussi par d'autres indicateurs qui peuvent déterminer le moment énonciatif et les événements impliqués (*maintenant, aujourd'hui – hier, demain ; ce jours-là – deux semaines plus tard, etc.*).

L'étude de ces indicateurs temporels permet de distinguer deux mécanismes énonciatifs différents, l'histoire et le discours (Benveniste, 1966). Sur le plan de l'énonciation du discours, « quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne » (1966 : 242), alors que sur le plan d'énonciation de l'histoire « les événements semblent se raconter eux-mêmes ».

Les paradigmes : personnel, spatial et temporel, mettent sur le devant de la scène la position centrale du locuteur sur le plan d'énonciation. Cette position centrée sur l'*ego* du sujet parlant détermine la relation avec l'allocutaire et le monde.

Avec ses réflexions et analyses, Benveniste affirme qu'il existe dans le langage un « appareil formel de l'énonciation » considéré comme l'instrument permettant le passage de la langue au discours, et par lequel l'énonciateur actualise ses compétences linguistiques en produisant l'énoncé. Partant de ce fait et dans la perspective de l'auteur, il convient pour l'analyste d'étudier l'acte d'énonciation pour déterminer les conditions qui déterminent l'emploi de la langue.

La problématique énonciative et le modèle d'analyse développés par Benveniste contribuent largement à l'analyse de discours et permettent aux chercheurs de reformuler, selon leurs contextes et leur but d'analyse, la notion d'énonciation et d'affiner le modèle d'analyse des unités linguistiques afférentes.

A la suite de Benveniste, Culioli insiste davantage sur les relations intersubjectives et le rôle de l'allocutaire dans l'élaboration du discours, ce qui fait que l'énonciation est une co-énonciation, qu'elle est fondamentalement « accommodation intersubjective » (Culioli, 1973 : 87). En outre, le sujet parlant qui produit le discours n'est pas toujours l'instance qui la prend

⁹⁴ La notion de *dialogal* est à distinguer de celle de *dialogisme/dialogique* au sens bakhtinien.

en charge, ce qui débouche sur la distinction culionienne entre l'énonciateur (sujet producteur de l'énoncé), le locuteur (sujet organisateur effectif de l'énoncé) et l'asserteur (sujet responsable de l'acte de langage). Suite à cette remarque, Ducrot considère l'énonciation simplement comme « l'événement constitué par l'apparition d'un énoncé » (1984 : 179), de manière indépendante de tout sujet. Dans un autre contexte, Kleiber (qui n'est pas partisan de l'énonciation) prend la notion d'énonciation tout en l'élargissant pour intégrer certains éléments dans la classe des déictiques. Dans un tel cas, « il faut étendre la définition de la deixis proposée aux entités qui sont présentes dans la situation d'énonciation. Autrement dit, ce n'est plus seulement le moment d'énonciation, l'endroit d'énonciation et les participants (locuteur et interlocuteur) à l'énonciation qui forment le cadre déictique mais également les objets résidant dans la situation d'énonciation » (Kleiber, 1986 : 5).

En ce qui concerne les indices spatiaux et temporels de l'énonciation, Kerbrat-Orecchioni (1980) affine la classification des indicateurs en proposant une typologie dont le point de référence est toujours le moment de l'énonciation (T_0 – *temps de l'énonciation*) avec deux relations possibles, soit les indicateurs temporels représentent le rapport de *simultanéité/antériorité/postériorité*, soit ils sont neutres avec le temps de l'énonciation.

Pour conclure, la problématique énonciative dans le domaine de l'analyse de discours est envisagée dans les deux cadres, l'un restreint, l'autre étendu (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Dans le premier cadre, les analystes étudient les procédés linguistiques par lesquels le locuteur s'inscrit dans son énoncé et établit des rapports avec l'interlocuteur et le référent autour de lui. Ces procédés peuvent être des embrayeurs (*shifters* selon les termes de Jakobson, 1963), des modalisateurs, des termes évaluatifs, etc. En version étendue, les études énonciatives ont pour objectif de « décrire les relations qui se tissent entre l'énoncé et les différents éléments constitutifs du cadre énonciatif » (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 30), c'est-à-dire qu'on cherche à définir le cadre à l'intérieur duquel se construit le discours. Dans cette optique, on analyse le genre de discours, la scène d'énonciation, la situation et le contrat de communication. Nous nous inscrirons dans cette perspective. L'analyse énonciative est seulement focalisée sur les paramètres directement liés à l'énonciateur (qui constituent la situation d'énonciation) et met quasiment de côté d'autres éléments situationnels et contextuels (situation de communication) qui conditionnent l'élaboration du discours. Il est donc justifié de faire appel à d'autres cadres conceptuel et théorique qui vont compléter l'analyse.

A ce niveau, bien que Hymes n'appartienne pas à la problématique de l'énonciation, on peut reprendre son paramétrage de la situation de communication pour le mettre en parallèle avec celui de l'énonciation.

4.2.2. *Approche communicationnelle de l'analyse de discours*

Comme nous l'avons vu précédemment, tout discours est produit dans une situation de communication particulière dont les circonstances ne sont pas identiques d'une situation à une autre. Un des objectifs de l'analyse de discours est d'étudier ces paramètres contextuels pour identifier ses composants et surtout les relations entre eux. A partir de ces éléments, on pourra ensuite déterminer les caractéristiques du discours qui en découle. Pour ce faire, la démarche souvent utilisée consiste à étudier des interactions sociales, notamment dans des discours oraux grâce au modèle de communication proposé par Hymes (1967) que nous allons développer tout en insistant sur l'aspect contextuel et situationnel de la communication verbale.

En effet, la notion de conditions de production du discours, utilisée dans un sens large et souvent mal délimitée, s'assimile en général à celle de *contexte* discursif. Or ce dernier est considéré comme l'ensemble des éléments extralinguistiques qui conditionnent l'élaboration du discours dont certains relèvent de l'interdiscours et de la mémoire discursive, définie comme l'« ensemble des savoirs consciemment partagés par les interlocuteurs » (Berrendonner, 1983 : 230), d'autres éléments appartiennent à la situation de communication. En d'autres termes, les conditions de production sont de deux ordres différents, l'un discursif, l'autre situationnel. C'est sur ce dernier que nous allons apporter quelques éclaircissements.

L'approche communicationnelle de l'analyse du discours prend comme appui théorique le modèle de communication que Jakobson développe depuis les années 1960. En effet, quand Jakobson s'interroge sur la relation entre la poésie et la linguistique, il pose que toute communication linguistique (orale ou écrite) a au moins six composantes communes. A chacune d'entre elles, l'auteur attribue une fonction essentielle et dominante. Dans un acte de communication, il y a forcément deux acteurs humains : le destinataire et le destinataire. Le premier envoie un message à son destinataire pour communiquer une information. Cet acte communicatif doit se dérouler dans un contexte dans lequel s'inscrivent les participants. Puisqu'il s'agit d'une communication verbale, ils font appel à un système de code commun ou partiellement partagé par les protagonistes. Et enfin pour que le message passe du destinataire au destinataire, il faut qu'ils entrent en contact, physiquement et psychologiquement.

Ces six composantes d'un acte de communication déterminent chacune une fonction du langage. Pour le destinataire, la langue a la fonction expressive, qui informe le destinataire du message les caractéristiques concernant la personnalité, l'intention et la position de l'auteur par rapport au contenu en question. Dans le message lui-même, la langue a une fonction poétique, expressive. La langue donne au message une valeur propre. Celle-ci dépend largement de l'art d'utiliser le langage pour exprimer les pensées et représenter le monde, mais en tout cas, tout message est significatif et expressif. En ce qui concerne le destinataire,

Jakobson pense que ce dernier reçoit le message et réagit en fonction de ce qu'il a compris de l'intentionnalité ou de la finalité communicative du destinataire. Pour le contexte, le langage a une fonction référentielle. Il s'agit du contexte et/ou du référent extralinguistique dont dépend le message. Le langage sert également à établir, à maintenir ou à interrompre le contact physique et/ou psychologique entre l'émetteur et le récepteur du message, Jakobson l'appelle fonction phatique. Finalement, la fonction métalinguistique du langage se manifeste quand les protagonistes de la communication utilisent la langue pour parler d'elle-même ou d'une autre langue. Deux situations sont possibles, soit les acteurs utilisent la langue pour vérifier s'ils se comprennent, c'est-à-dire qu'ils utilisent la même langue ou partagent certaines connaissances de cette langue afin de poursuivre la communication, soit ils utilisent une langue pour parler d'un autre système linguistique.

Jakobson insiste sur le fait qu'il faut, pour comprendre comment fonctionne une communication verbale, étudier le langage dans toutes ses fonctions. Chaque communication a une fonction dominante et essentielle, ce qui permet de distinguer un message d'un autre, mais ces fonctions ne s'excluent pas les unes les autres, elles se combinent et se superposent. Rare est le message qui a une seule de ces fonctions. La structure verbale et les caractéristiques linguistiques du message sont déterminées foncièrement par la fonction dominante.

Le modèle des composantes de la communication verbale de Jakobson pose des bases pour plusieurs travaux d'analyse, notamment dans la perspective fonctionnelle du langage. Souvent les auteurs s'en inspirent pour affiner leur modèle et/ou élargir parfois certains concepts. C'est le cas de Kerbrat-Orechioni par exemple. L'auteure, tout en y adhérant, critique la représentation statique et linéaire dans le modèle de Jakobson. Pour y remédier, elle propose d'envisager les contraintes d'ordre linguistique et paralinguistique que les protagonistes doivent respecter pour faire passer ou interpréter le message. Nous pensons qu'avec cette modification, Kerbrat-Orechioni (1980) a élargi le champ en introduisant les paramètres énonciatifs dans l'analyse des interactions verbales. La chercheuse précise d'ailleurs qu'il y a toujours une hétérogénéité au niveau de la compétence linguistique entre les protagonistes, ce qui explique parfois l'échec de la communication et que cette dernière est également régie par les paramètres culturels et sociaux dans lesquels l'acte de communication se produit.

Dans la perspective de l'étude ethnographique, Hymes construit un autre modèle pour étudier le comportement et les pratiques sociales de communication. Hymes remarque que lors de la communication, plusieurs compétences sont mobilisées et y participe. Le comportement verbal et la compétence linguistique ne constituent qu'un des paramètres. A partir de ce constat, Hymes (1967) met en place son modèle SPEAKING qui distingue huit éléments dont l'initiale de chacun constitue le sigle. Pour Hymes, toute situation de communication comprend :

- *Setting* (cadre et scène) : le cadre (le lieu, le moment, l'ambiance, etc.) et la scène (cadre culturel et psychologique) qui constituent le cadre spatio-temporel, culturel et psychologique dans lequel se déroule la communication ;
- *Participants* (participants) : le locuteur et l'allocutaire mais aussi d'autres personnes présentes dans la situation. les protagonistes de la communication qui sont présents dans la situation, ceux-ci peuvent participer de manière directe ou indirecte à la communication ;
- *Ends* (finalités) : l'objectif visé, l'intention, le but de la communication mais aussi le résultat de l'activité de communication.
- *Acts* (produits ou discours réalisés) : les messages, les discours effectivement réalisés pour atteindre le but communicatif⁹⁵ ;
- *Keys* (tonalités) : les caractéristiques rythmiques, l'intonation, le ton utilisé, le registre de la langue adopté, etc. ;
- *Instrumentalities* (moyens de la communication) : les moyens physiques ou psychologiques, les codes linguistiques et sociaux que les participants mobilisent pour actualiser la communication ;
- *Norms* (normes) : les normes socio-culturelles, les coutumes, les règles de relations sociales, etc ; ces éléments participent à la régulation de la communication.
- *Genres* (genres de discours) : les normes socio-linguistiques déjà établies par une communauté discursive pour classer les activités de communication verbale.

Si on met en parallèle le modèle d'analyse énonciative, le modèle des fonctions du langage de Jakobson et le modèle SPEAKING de Hymes. Plusieurs remarques peuvent être faites.

D'abord, Hymes a élargi les paramètres contextuels de la communication. Ceux-ci comprennent non seulement le cadre énonciatif (paramètre personnel – spatial et temporel représenté par *moi-ici-maintenant*) mais aussi la scène psychologique et culturelle. L'ensemble de ces éléments constituent le cadre communicationnel dans lequel se déroule l'interaction entre les participants et qui conditionne l'élaboration du discours. Avec cette conception, la notion de situation de communication est automatiquement étendue aux éléments extralinguistiques liés aux énoncés. Elle a maintenant deux niveaux différents, l'un discursif et l'autre situationnel.

⁹⁵ A distinguer des actes de langage d'Austin et de Searle qui forment des catégories-unités correspondant à des réalisations données.

Concernant les participants, le modèle SPEAKING prend en compte non seulement les deux protagonistes du discours (le locuteur et l'allocutaire) mais également d'autres personnes présentes dans la situation. Celles-ci peuvent ne pas participer directement à la communication, mais leur présence influence le discours des sujets parlants. Prenons un exemple, au cours d'une visite guidée dans un musée, la présence ou non d'un autre groupe de touristes au moment où le guide prend la parole, peut modifier sensiblement le discours de celui-ci. Il doit peut-être hausser la voix à cause du bruit de l'ambiance ; parfois, il interrompt son discours en attendant que l'autre groupe passe avant de reprendre ses explications pour son groupe, etc.

A propos du but et de l'intention communicative des locuteurs, le modèle de Hymes propose d'envisager à la fois l'objectif communicatif des participants et le résultat effectif de l'activité de communication. On remarque qu'il existe souvent une différence entre ce que l'on veut communiquer et ce que l'autre comprend à travers le discours. Etudier cet aspect permet de mettre en évidence la question de l'implicite, de la présupposition et la non-homogénéité des compétences culturelles, sociales et linguistiques des sujets parlants. Tout cela justifie l'importance accordée au sujet de l'interprétation et de l'intercompréhension lorsqu'on étudie le fonctionnement du discours.

Une autre caractéristique du modèle de Hymes concerne le registre de la langue utilisé par les participants. Hymes le met dans le paramètre *Key* (tonalité). Nous pouvons comparer les paramètres « registre » et « genre ». Le genre est plutôt rigide et assez stable alors que le registre est évolutif et variable dans une communication, ce qui permet de passer d'un registre à un autre tout en construisant la cohérence de l'ensemble du discours du même genre. Exemple : au cours de la visite, et en fonction du public, la parole du guide peut mêler des discours formels et des plaisanteries (on conserve le même genre mais pas le même registre) afin de créer une ambiance plutôt favorable à la « transmission de savoir », nous y reviendrons au chapitre de l'analyse de notre corpus.

Dans la même perspective de la théorie de l'énonciation et du modèle de communication de Jakobson, Hymes identifie une composante importante de tout échange verbal : les instruments ou autrement dit les moyens de la communication. En revanche, Hymes distingue d'une part des canaux de la communication (l'oral, l'écrit, la gestuelle, etc.) et d'autre part des codes correspondant à chaque canal. Les codes sont de divers ordres : linguistique, paralinguistique, proxémique, etc. Puisqu'il s'agit d'une communication verbale, le code linguistique est évidemment le plus important. D'ailleurs, il convient de noter qu'il n'est pas possible d'envisager tous les canaux et codes dans l'analyse. Seront pris en compte seulement les éléments jugés pertinents pour les participants dans une situation de communication donnée.

En ce qui concerne les *normes*, il s'agit pour Hymes non seulement des normes et des conventions permettant l'interaction, mais aussi de celles pour l'interprétation du message. Les premières concernent les mécanismes interactionnels (tours de parole, interruptions, chevauchements, silences, etc.). Les secondes conditionnent la construction du sens du message (question d'implicite, de présupposition). Il ne faut pas prendre le terme « normes » dans le sens strictement prescriptif. Elles peuvent correspondre à des habitudes, des coutumes langagières plus ou moins bien inscrites dans l'inconscient du locuteur.

Le dernier élément du modèle SPEAKING est le *genre* (dont nous avons parlé ci-dessus). Hymes le définit comme type d'activité de langage, ce qui est différent de la conception énonciative à propos du genre de discours. Le *genre* est plutôt proche de la définition courante du type de discours.

Au terme de ces analyses, on constate que le modèle de Hymes met en évidence le fait que le langage n'est pas seulement une composante de la communication linguistique. Pour étudier un événement communicatif, il faut le situer dans son contexte et l'interpréter avec l'aide de ses composantes extralinguistiques.

Bien que le modèle SPEAKING soit global et propose des pistes d'analyse intéressantes. On ne voit pas clairement l'interaction de ces paramètres dans une situation de communication. Ces derniers sont envisagés soit dans la perspective du locuteur, soit dans l'optique de l'interlocuteur. Or, ces paramètres sont indissociables, et pris isolément, ils n'ont pas de sens. C'est dans le rapport et l'interrelation avec d'autres qu'ils définissent leur rôle et leur place dans une situation de communication.

Pour étudier la situation de communication d'un discours, Charaudeau (1983 : 50) développe la notion de *contrat de communication* (appelé initialement *contrat de parole*), qui permet de remédier à la situation.

Le contrat de communication est défini « comme l'ensemble des conditions dans lesquelles se réalise tout acte de communication (quelle que soit sa forme, orale ou écrite, monologique ou dialogale). Il est ce qui permet aux partenaires d'un échange langagier de se reconnaître l'un l'autre avec les traits identitaires qui les définissent en tant que sujets de cet acte (*identité*), de s'entendre sur ce qui constitue l'objet thématique de l'échange (*propos*) et de considérer la pertinence des contraintes matérielles qui déterminent cet acte (*circonstances*) » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 140-141).

La notion de contrat suggère qu'il existe conjointement deux partenaires, les contractants, et que ces derniers ont pris connaissance des conditions d'exécution et acceptent d'y souscrire. Chaque contractant a son identité, ou plutôt doit construire son identité discursive. En fonction de l'image qu'il se donne, un rôle et une place dans le discours lui seront assignés, c'est-à-dire qu'une fois que l'identité du locuteur a été construite et reconnue par l'allocutaire,

il a son droit à la parole de façon légitimée, il doit en même temps respecter les contraintes que son rôle lui impose. Tout ceci est aussi vrai pour l'allocutaire.

Tout discours, comme nous l'avons vu, relève d'un objectif communicatif, celui des sujets communicants. Cet objectif, rattaché à l'identité de ceux-ci, sera réalisé par des visées communicationnelles, selon des stratégies que le sujet parlant met en place en fonction de ses compétences linguistiques et discursives et de la situation de communication.

Pour que la communication se réalise et soit réussie, il faut que certaines conditions de communication soient réunies. Charaudeau (1993a) identifie quatre principes « indissociables les uns des autres » qui se trouvent à la base de ces conditions. Nous les présentons ici brièvement.

- Un **principe d'interaction** qui détermine l'acte de communication comme « un phénomène d'échange » des sujets communicants participant au discours à la fois en tant que locuteur et allocutaire changent à tour de rôle et dès que l'un assume son rôle, il reconnaît celui de l'autre. Ainsi, « il s'instaure entre ces deux partenaires une sorte de “regard évaluateur” réciproque qui *légitime*⁹⁶ l'autre dans son rôle de sujet qui communique » (*ibidem*).
- Un **principe de pertinence** qui suppose deux choses : l'intention et le partage au moins des « données qui constituent l'acte » de communication. La première justifie l'existence de l'acte, sa motivation. Le second permet une certaine intercompréhension et contribue donc à la pertinence de l'acte de parole.
- Un **principe d'influence** qui pose que, par le discours, le locuteur cherche à influencer l'allocutaire, et met en place des stratégies discursives. De ce point de vue, nous trouvons que les contraintes situationnelles sont des données prédéfinies, alors que les stratégies sont des choix personnels du locuteur, ceux-ci donnent au discours son aspect personnel. Le principe d'influence, selon Charaudeau (1993b), fait que « tout acte de communication est une lutte pour la maîtrise des enjeux de la communication. ». L'interlocuteur a conscience des stratégies du locuteur (que cherche-t-il ?).
- Un **principe de régulation** qui détermine le rôle langagier de chacun dans l'interaction et des conditions permettant l'aboutissement ou non d'un acte de communication.

L'analyse de la notion de contrat de communication et de ses principes renvoie à la notion de genre que nous avons présentée ci-dessus car nous constatons que l'ensemble des contraintes

⁹⁶ L'italique est de l'original

imposées par le contrat communicatif définit un genre de discours. Dans cette perspective, le contrat de communication constitue un cadre déterminant la stabilité et la prévisibilité des régularités discursives d'une situation de communication.

4.2.3. *Analyse statistique des éléments du discours*

Le développement de l'informatique⁹⁷ a permis, ces dernières années, un essor continu de la *linguistique de corpus*. Certes, le terme *corpus* ici ne « désigne pas l'observatoire construit de l'analyse du discours » (Mazière : 2010 : 101), mais un recueil de textes. Certaines visées interprétatives se recoupent. Avec l'archivage numérique, on peut aujourd'hui travailler à partir des données numérisées pour toutes les analyses langagières qui se basent sur des énoncés réels et attestés et non sur des exemples construits par l'analyste. Notre corpus s'inscrit dans cette perspective. Certaines démarches d'analyse sont automatisées. On ne peut cependant parler d'analyse automatique du discours (ADD) au sens de Pêcheux. L'automatisation relève plutôt ici de l'assistance à l'analyste. La machine nous aide à automatiser certaines démarches permettant à l'analyste de dégager plus facilement les tendances, les régularités ou les spécificités du discours. L'interprétation de ces éléments est strictement personnelle et c'est le travail de l'analyste.

Pour le traitement, la démarche de l'analyse quantitative passe souvent par les mêmes techniques. Il s'agit d'abord des saisies, des annotations de corpus (souvent morphosyntaxiques), ce que l'on appelle parfois l'enrichissement du corpus. Ce travail permet d'avoir des corpus « étiquetés », « annotés » ou encore « arborés », qui seront ensuite soumis, grâce à des algorithmes plus ou moins sophistiqués, à des traitements automatiques statistiques portant sur les occurrences.

En linguistique, cette démarche est directement liée à la critique du rôle de l'intuition du locuteur natif que l'on trouve chez Chomsky, qui dirait seul le grammatical, au profit de deux visées : la linguistique sociale (les langages attestés) incluant la didactique (quelles formes de langue « réelle » enseigner ?) et le besoin de fabriquer des outils linguistiques, manuels, dictionnaires, terminologies, etc. Dans cette optique, le linguiste peut travailler et vérifier plus facilement la notion d'acceptabilité, dans une visée probabiliste de la grammaire.

En ce qui concerne les corpus à la disposition des chercheurs, ils sont de plus en plus nombreux, plus conséquents en volume, plus variés en type. Pour constituer un corpus de grande taille, l'analyste bénéficie souvent des aides publiques car leur constitution est très longue et donc coûteuse. Il convient de préciser également que le rassemblement et les annotations de ces corpus sont strictement dépendants des visées des recherches. Ce travail

⁹⁷ Langage de balisage et machine learning. Toutefois, nous n resterons aux langages de balisage et aux scripts associés, la *machine learning* étant trop mathématisé pour nous.

préparatoire représente pour l'analyste un investissement considérable préalable au lancement de la recherche elle-même.

Pour les outils utilisés, ils sont aussi de plus en plus nombreux et de plus en plus performants. Citons, simplement à titre d'exemple, *Lexico 3* (Salem)⁹⁸, *Hyperbase* (Brunet)⁹⁹, instruments de mesure statistiques robustes, ou des étiqueteurs comme *Cordial* (Synapse)¹⁰⁰, *Tropes* (Semantic-Knowledge)¹⁰¹, instruments commercialisés d'analyse grammaticale et stylistique, ou des concordanciers tel *Alceste* (Reinert)¹⁰², outils conçus plus particulièrement pour la recherche statistique des co-occurrences de formes ou d'énoncés et la construction d'univers sémantiques comme *IMS Corpus Workbench*¹⁰³. Ils équipent aujourd'hui, avec beaucoup d'autres, les laboratoires de sciences humaines.

4.2.4. Notre démarche d'analyse

La présentation des notions et des théories ci-dessus constitue notre cadre théorique que nous espérons solide et opérationnel et qui nous permettra d'analyser notre corpus afin de mettre en évidence :

- le discours oral et écrit du guide comme un genre discursif, socio-culturellement établi qui s'inscrit dans un cadre plus large, le discours touristique ; nous verrons que le discours du guide est un genre social et professionnel hybride, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un genre à la fois *monological* et *dialogal* ;
- le cadre énonciatif et la situation de communication avec les acteurs impliqués, leur identité, leur rôle et les contraintes extralinguistiques qui conditionnent le discours ; comme nous l'avons vu, les conditions de communication et les conditions de production ne sont pas de simples paramètres extérieurs qui imposent des contraintes pour le locuteur, mais elles sont constitutives et structurantes du discours ; pour comprendre le fonctionnement du discours du guide, nous ne séparerons pas l'énonciation de l'énoncé ; bien au contraire, nous chercherons à saisir le discours sur différents plans : énonciatif, discursif, communicationnel, pragmatique, etc. de manière conjointe et articulée ;
- les visées communicationnelles et les stratégies discursives que le guide utilise pour atteindre ses objectifs communicatifs (trois visées les plus dominantes sont identifiées : celle de la description, de la prescription et de la critique) ; ces visées s'articulent dans un projet narratif qui sert de cadre structurant à l'ensemble du discours ;

⁹⁸ <http://www.tal.univ-paris3.fr/lexico/lexico3.htm>

⁹⁹ <http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/hyperbase.html>

¹⁰⁰ <http://www.synapse-fr.com/>

¹⁰¹ <http://www.semantic-knowledge.com/>

¹⁰² http://www.image-zafar.com/index_alceste.htm

¹⁰³ <http://cwb.sourceforge.net/>

- les occurrences régulières et l'utilisation des vocabulaires axiologiques, notamment les adjectifs de valeur méliorative pour caractériser des objets discursifs servant à l'argumentation du discours promotionnel.

Pour atteindre cet objectif, nous avons préparé le corpus qui sera présenté au chapitre 3. Pour appuyer notre réflexion et nos analyses, des séquences d'énoncés seront extraites par le repérage des éléments appartenant à l'appareil énonciatif, des marques linguistiques et/ou discursives témoignant de l'inscription du sujet parlant dans le discours, des cooccurrences régulières caractérisant ce discours. Ce travail sera fait de manière semi-automatique. Certains éléments sont identifiés par la lecture humaine et attentive du corpus (structure thématique, passage descriptif, narratif, etc.), d'autres sont repérés par des scripts informatiques (données en annexe) et le logiciel d'exploration de corpus *IMS Corpus Workbench* (marques énonciatives, cooccurrences des adjectifs mélioratifs, etc.).

4.3. De l'analyse de discours aux apprentissages linguistiques

« L'intérêt didactique de la notion de discours devient de plus en plus intense avec les idées qu'il véhicule sur l'interaction, l'aspect social, l'importance de la situation, la stratégie, toute sorte d'échanges à opérer. Il n'y a pas d'autre notion qui serait à ce point adaptée à la spécificité didactique » (Zajac, 2004 : 69).

L'interface entre l'analyse de discours et la didactique des langues est un sujet débattu depuis quelques années (voir Coulthard, 1985 ; Peytard & Moirand, 1992 ; Trévisiol-Okamura & Komur-Thilloy, 2011 ; entre autres). Les liens entre ces deux disciplines peuvent sembler étroits et paraissent beaucoup plus complexes qu'on ne le croit généralement. D'abord, aujourd'hui, la question de l'appartenance épistémologique de la didactique à un domaine déterminé n'est pas tranchée. Gajewska (2011 : 136), par exemple, pose encore la question : « fait-elle [la didactique des langues étrangère] partie des sciences du langage ou des sciences de l'éducation ? » Dans le premier cas, peut-elle être autre chose qu'une *Applied Linguistics* ? C'est-à-dire une linguistique appliquée à l'enseignement des langues.

D'une part, l'appartenance de la didactique des langues aux sciences de l'éducation est souvent expliquée par un important héritage qu'elle a recueilli de la tradition de la philosophie éducative occidentale. D'autre part, dans la culture anglo-saxonne, notamment en Amérique du Nord, les études générales sur l'enseignement et l'apprentissage des langues sont souvent placées dans les facultés d'éducation. Ces études sont généralement connues sous le nom de *Curriculum Studies* (études sur le curriculum) (voir Taylors et Richards, 1979). D'ailleurs, en France, l'enseignement des langues au niveau primaire et secondaire est fortement imprégné des sciences de l'éducation notamment par le biais des IUFM devenus ESPÉ¹⁰⁴. Mais il

¹⁰⁴ En France, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), créés en 1989, sont remplacés depuis 2013 par les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE)

convient de noter que l'enseignement du français comme langue étrangère, très peu pris en compte à ce niveau, s'est développé de manière plus autonome.

Par la spécificité des publics d'apprenants et des structures institutionnelles en charge de la question, la didactique des langues en général et du français langue étrangère (FLE) en particulier a été très longtemps marquée par les sciences du langage. En effet, la linguistique, au cours de son évolution, a produit des modèles qui inspirent beaucoup de didacticiens. La transposition de ces modèles à l'enseignement semble fournir une réponse à la fois efficace et scientifiquement garantie. Mais en tant que discipline autonome, la didactique des langues ne peut être conçue comme une des applications de la linguistique appliquée, ou encore des sciences du langage. Elle entretient pourtant avec celles-ci des rapports et des liens privilégiés. On est alors amené à se demander ce que la linguistique (mais une linguistique ouverte sur les disciplines connexes) peut apporter à la didactique. Aujourd'hui, on peut déjà dire que « la didactique [des langues] n'a rien à emprunter à la linguistique sauf l'essentiel : une vision de l'activité langagière et des objets qu'elle manipule, une méthodologie d'approche » (Portine, 2009 : 14). C'est dans cette perspective que nous allons analyser les liens entre l'analyse de discours en tant que domaine des sciences du langage et la didactique des langues.

S'approprier une langue étrangère implique la maîtrise de plusieurs plans : cognitif et discursif, pour n'en citer que deux. Sur le plan cognitif, dans l'apprentissage d'une langue, c'est avant tout le sujet-apprenant lui-même qui agit tout en utilisant plus ou moins consciemment des stratégies d'apprentissage et de communication qui vont l'aider à traiter des données linguistiques (*inputs*) et à produire du discours. Au niveau discursif, tout discours, oral ou écrit, monologal ou dialogal, se compose d'actes de communication. Dans cette perspective, l'apprentissage des langues ne peut donc pas se séparer de l'aspect discursif de l'utilisation de la langue mais, bien au contraire, a « beaucoup à gagner avec l'orientation vers le discours et la pragmatique » (Zajac, 2004 : 109). L'implication de l'analyse de discours en didactique n'est pourtant pas récente et a une évolution constante. D'ailleurs, il est nécessaire de rappeler qu'« il n'y a pas de traduction immédiate du savoir des linguistes en savoir faire pédagogique. C'est un savoir utile mais ce n'est pas un savoir procéduralisable. » (Portine, 2009 : 24). De plus, apprendre une langue ne consiste pas à apprendre à décrire cette langue, mais à comprendre, à produire des discours et à interagir avec ses locuteurs. Précisons tout de suite que nous n'avons pas l'intention de traiter de manière exhaustive des rapports entre linguistique et didactique des langues, mais plutôt d'analyser et d'apporter quelques éclairages de la contribution de l'analyse de discours, depuis son émergence vers les années 1960, à la didactique des langues étrangères en général et du FOS en particulier.

4.3.1. La notion de « discours » et la didactique des langues

Pour comprendre quelles relations et/ou implications l'analyse de discours entretient avec la didactique des langues, il convient de s'interroger d'abord sur la date où le terme « discours » entre dans la littérature de l'enseignement/apprentissage des langues. A ce sujet, Coste (1980) la fixe au milieu des années 1970. A cette époque, en effet, on voit l'apparition de plusieurs ouvrages devenus aujourd'hui classiques dans la linguistique appliquée anglo-saxonne : *Towards an Analysis of Discourse* (Sinclair & Coulthard, 1975), *Cohesion in English* (Halliday & Hasan, 1976), ou *An Introduction to Discourse Analysis* (Coulthard, 1977). Du côté français, on peut citer *Initiations aux méthodes de l'analyse du discours* (Maingueneau, 1976), *Apprendre à argumenter : analyse de discours et didactique des langues* (Portine, 1978).

De l'usage implicite...

Pour Peytard et Moirand (1992), le terme « discours » n'apparaît que récemment et de manière plus explicite dans les écrits portant sur la didactique des langues en France, mais les traces d'une démarche discursive dans l'enseignement sont plus anciennes. Dans la tradition scolaire et littéraire française, on a toujours fait appel à l'explication des textes. Depuis l'apparition des méthodes d'analyse structurale, cette pratique s'est renforcée encore. L'analyse structurale a connu beaucoup de succès, en linguistique d'abord, mais aussi en didactique du français pour enseigner la littérature notamment aux étrangers. Pourtant, à l'époque, l'analyse ne portait que sur un texte particulier, sans se préoccuper de dégager des caractéristiques des discours, ni de constituer des corpus. En quelque sorte, l'analyse structurale en tant qu'un domaine de recherche linguistique contribue à la didactique sous la forme d'« une sorte d'explication de texte rénovée » (Peytard & Moirand, 1992 : 41).

Parallèlement, la tradition de l'étude lexicologique et lexicographique a aussi eu un rôle à jouer. Vers les années 1960, des travaux de Dubois (*Le vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872*, 1962) et Guilbert (*Vocabulaire de l'astronautique, Enquête linguistique à travers la presse d'information à l'occasion de 5 exploits de cosmonautes*, 1965) portant essentiellement sur la formation et la structuration des vocabulaires ont également influencé la didactique du français. Quoiqu'il s'agisse de la méthode structuraliste (études des co-occurrences, des distributions, des commutations), l'étude des mots chez ces auteurs s'inscrit déjà dans un contexte historique et social déterminé. A l'époque, l'approche didactique était par contre encore plus lexicographique que discursive, comme le remarque Coste : en didactique, on voit « le poids qu'a pu avoir une tradition plus lexicographique que discursive des corpus (ex. français fondamental et enquêtes sur les vocabulaires scientifiques et techniques) ». (Coste, 1980 : 249). Mais peu à peu, l'aspect discursif est progressivement pris en compte en didactique. L'usage du terme « discours » devient très répandu aujourd'hui. Il suffit de regarder les sujets abordés par les revues,

catalogues, publications destinés aux enseignants, on y trouve pêle-mêle : *argumentation, documents authentiques, actes de langage, stratégies discursives, articulateurs rhétoriques, cohésion et cohérence, énonciation, intention de communication, pratiques langagières*, etc. Même si le terme « discours » n'y apparaît pas de manière explicite, ces notions impliquent implicitement sa présence. Elles sont en effet issues du domaine de l'analyse de discours ou sont en rapport étroit avec celle-ci (cf. la notion d'énonciation).

L'adoption de ces notions implique clairement que l'enseignement des langues sort du cadre de la phrase pour s'intéresser au texte, au discours. Il convient néanmoins de noter que la didactique des langues intègre le discours, non pas de la même façon entre les cultures scientifiques et éducatives, mais de manières diverses en raison de son inscription épistémologique et historique. Nous n'entrerons pas dans les détails, le lecteur qui souhaite approfondir ce sujet peut consulter le chapitre 2 de l'ouvrage de Peytard et Moirand (1992), déjà évoqué. Nous pouvons déjà retenir que dans la tradition française, l'analyse de discours entre en didactique du français par l'explication des textes spécialisés et par la tradition énonciative. Cette dernière a pour objectif de mettre en rapport, sur des corpus *ad hoc*, des formes et des fonctions, selon la logique de la réalité mise en texte, de dégager le rôle des anaphores et des connecteurs dans l'organisation textuelle, mais aussi et surtout à la différence des travaux anglo-saxons de la même époque, d'accorder une place plus importante à l'énonciation. En effet, les activités de repérage proposées aux étudiants, comme autant de facilitateurs pédagogiques pour comprendre les textes (indices formels, thématiques et énonciatifs), ont toujours reposé « sur une vision structurale de l'organisation lexicale et référentielle et sur la tradition énonciative de l'Ecole française d'analyse de discours, alors que l'approche anglo-saxonne [...] paraît influencée plutôt par la pragmatique [...] » (Cicurel & Moirand, 1990 : 150).

Dans la tradition anglo-saxonne, dès le début des années 1960, on remarque que les philosophes du langage s'inscrivent eux aussi dans une démarche énonciative, pourtant ils étudient moins les traces laissées par l'énonciateur dans le texte, mais plutôt les intentions sous-jacentes de celui-ci dans les énoncés produits, voire les effets qu'il souhaite produire chez l'autre. C'est le cas des auteurs comme Austin (1962) et Searle (1969) pour ne citer qu'eux.

Si on a tenu à signaler les différentes voies d'inscription de l'analyse de discours dans la pratique didactique, c'est parce que l'élargissement discursif de la pragmatique a eu un vif succès dans l'enseignement des langues, et que l'on oublie parfois que l'approche énonciative francophone, parmi d'autres, a aussi beaucoup contribué à la didactique. Cet oubli peut s'expliquer par le fait que certaines notions issues de l'analyse énonciative, souvent descriptives et abstraites, ne sont pas toujours didactisables tandis que certains concepts issus de l'étude discursive se sont avérés difficiles à intégrer dans la démarche didactique.

... aux intérêts reconnus

Le terme « discours » inspire l'intérêt de la didactique. Les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) s'intéressent particulièrement à la notion de *compétence discursive* parce qu'elle renseigne sur la capacité de l'apprenant-utilisateur de la langue à produire des énoncés cohérents. Avec les *Niveaux-seuils* et les syllabus notionnels (voir Coulthard, 1985 : 151 et suite), le CECRL ont contribué à diffuser les conceptions pragmatiques de la communication. Depuis lors, les approches communicatives sont devenues, en quelque sorte, un parcours obligé de l'apprentissage d'une langue étrangère, malgré les réticences, les doutes et les interrogations qu'elles ont suscitées et suscitent encore notamment avec l'émergence de l'approche actionnelle.

Plusieurs remarques peuvent être faites sur cette entrée de la pragmatique en didactique des langues. Tout d'abord, on s'y réfère surtout pour enseigner la communication à des débutants :

« Quand la notion d'acte de parole s'est – très rapidement – répandue dans les milieux intéressés par l'enseignement des langues, elle a surtout été introduite à l'aide de cas : demander l'heure, demander son chemin, s'identifier, se présenter, dont les réalisations étaient d'abord proposées et diversifiées à l'oral. [...] L'échange face à face entre deux interlocuteurs y est largement privilégié. De plus, l'accent est généralement mis sur la production de l'acte (de l'intention de communication vers les formes linguistiques), dans une perspective onomasiologique [...] (Coste, 1980 : 245).

La seconde remarque porte sur l'utilisation que les didacticiens ont faite de la notion d'acte de parole. Celle-ci, étant une unité minimale de la communication, est utilisée par les pragmaticiens pour décrire le fonctionnement de la langue. Il s'agit donc d'une fonction essentiellement descriptive. Mais les didacticiens la transforment en unité d'enseignement. Ils s'en servent pour découper la matière à enseigner, pour établir des inventaires de formulations dans lesquels un acte, souvent déterminé de façon empirique, donne lieu à un éventail de réalisations potentielles. Ils s'en servent également pour déterminer les contenus des leçons et écrire des dialogues de méthodes de langue.

La méthodologie originelle de la pragmatique, qui a focalisé sur le maniement des réalisations d'un acte de langage, ne permet pas de travailler de façon plus transversale la production des énoncés. Plus encore, par la manière de découper les contenus dans les manuels et matériels didactiques, il a été souvent recommandé de n'enseigner qu'un acte de langage par séance ou unité d'apprentissage. Or dans la communication réelle souvent, voire dans toutes les situations, plusieurs actes de types différents participent à la formation du discours, permettent de transmettre une intention de communication. La didactique des langues selon l'approche pragmatique, à ses débuts, ne permettait pas de développer pleinement la dimension discursive. En conséquence, certains didacticiens ont renoncé progressivement au

modèle conversationnel dans l'enseignement de l'oral. Ils reconnaissent qu'à l'oral aussi, c'est l'énoncé suivi qui est important et pas seulement une addition de phrases.

Face à ce problème, les didacticiens se tournent encore vers la linguistique. Ils y trouvent une façon d'approcher des énoncés suivis. Il s'agit de ce que les linguistes ont appelé la *grammaire de texte*. Celle-ci, rappelons-le rapidement, vise à décrire les phénomènes qui donnent au texte sa cohésion et sa cohérence. Elle consiste en effet à étudier la distribution des marques temporelles, l'ordre des mots et des énoncés, la pronominalisation, et bien d'autres formes de relations sémantico-syntaxiques (anaphores, connecteurs logiques, etc.) qui s'établissent entre les éléments d'un texte.

Durant une période, enseigner une langue étrangère a été d'abord enseigner à comprendre les textes produits dans une autre culture. L'ouvrage *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité* de Lehmann, (1980) en est un bon exemple. La grammaire de texte devient dès lors un outil de première importance. Les didacticiens partent de l'idée qu' « il serait vain [...] d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue que l'on apprend » (Peytard et Moirand, 1992 : 51), parce que la tâche demandée (produire un texte en langue étrangère) implique « une appropriation préalable des modèles textuels » (*ibidem*) de cette langue. Ainsi on vise essentiellement la compétence de lecture et de compréhension écrite. Pendant une vingtaine d'années, presque toute l'attention était portée sur la typologie des textes. Dans les démarches didactiques, les enseignants classent donc les textes en différents types : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, etc. Or ce classement se veut clos par la logique naturelle et la tradition rhétorique et littéraire, alors que la communication langagière s'actualise à travers des formes très variées et combine des actes différents pour réaliser une intention, un objectif. En effet, il n'existe pas de texte purement descriptif. Dans une description, on peut facilement retrouver des marques narratives, informatives, argumentatives, etc.

Or le repérage des connexions transphrastiques, de réseaux diaphoriques n'est qu'une description des surfaces textuelles. Cette description, quoiqu'elle soit intéressante, ne permet que la compréhension et pas forcément la production. Faut-il rappeler que l'apprentissage d'une langue ne consiste pas à apprendre à décrire cette langue, mais à communiquer, il s'agit donc à la fois de la compréhension et de la production des discours écrits et oraux ou plus précisément de l'interprétation et de la co-construction des discours.

En effet, écrire un récit, planifier une argumentation, participer à une conversation, mener une visite guidée, etc. impliquent que l'on ait des connaissances antérieures du genre de texte, du discours attendu dans la culture où on le produit, et par conséquent, que l'on s'approprie, même si l'on vise seulement à la compréhension du texte, des processus différents de mise en texte.

Progressivement, la typologie des textes est « non pas abandonnée, mais mise de côté parce que trop tranchante et insuffisamment en prise avec les conditions de production » (Portine, 2009 : 22). Aujourd'hui, la notion de type de textes est en train de « laisser la place à la notion de *genre discursif* » (*ibidem*), qui se veut ouverte et prend en compte amplement les conditions de production et de réception. D'ailleurs, comme le souligne Grzmit-Tylutki (2011 : 158), « l'homme ne s'exprime qu'à travers des genres ». Les spécialistes en didactique des langues reconnaissent qu'il est important de (re)mettre le texte dans son contexte et voient dans la notion de *genre* « l'objet didactique de premier ordre » (Zajac, 2004 : 103). Etudier des genres discursifs à travers l'objet privilégié des classes de langue, les textes, permet aux apprenants de comprendre leur fonctionnement non seulement social mais aussi historique et culturel. Pour maîtriser la production des discours, l'apprenant doit construire ou être aidé à construire sa compétence discursive. Celle-ci est une sorte d'aisance à comprendre/produire des textes adéquats aux normes discursives et qui sont en outre l'expression personnelle du sujet grâce aux stratégies mise en œuvre lors de l'élaboration du discours.

Pour terminer sur la question du discours, notons que la notion de corpus sur lequel porte l'analyse (qui n'est pas une notion nouvelle), se développe depuis 1990 dans la démarche d'une linguistique de corpus. A l'origine de ce développement, il y a « l'apparition de langages de balisage de données et la possibilité d'archiver et de traiter de grands ensembles grâce à des mémoires informatiques de très grande capacité » (Portine, 2009 : 23). Ainsi, depuis les années 2000, on voit un regain d'intérêt en ce qui concerne les corpus linguistiques et leur utilisation didactique (O'Keeffe et al, 2007). Actuellement, on dispose de documents authentiques disponibles sur l'internet et on peut constituer de façon plus aisée et confortable un corpus de discours attestés de grand volume qui sert non seulement à l'analyse discursive pour en relever des régularités et des caractéristiques, mais aussi à concevoir des activités d'apprentissage. Dans une approche discursive de l'apprentissage basé sur le corpus, l'analyse de discours n'est plus exclusivement réservée aux linguistes et enseignants. Les apprenants eux-mêmes ont également intérêt à « fouiller » dans cet ensemble de données et à conceptualiser les savoirs et savoir-faire à acquérir. La démarche discursive de l'apprentissage avec le corpus permet ainsi de confronter l'apprenant aux genres discursifs les plus divers et de le préparer pour un apprentissage plus autonome.

Au terme de cette analyse, quoiqu'elle soit sommaire, on peut déjà conclure que « L'action en didactique des langues a donc plus de rapport avec le questionnement du linguiste et avec la genèse de la linguistique qu'avec les résultats à un instant *t* de cette discipline » (Portine, 2009 : 16). Plus précisément, ce ne sont pas les résultats de l'analyse de discours fournis par les linguistes qui sont de première importance pour les didacticiens, « mais plutôt la démarche d'analyse, la façon d'envisager le langage » (*ibidem*) qui orientent les pratiques pédagogiques. L'analyse de discours joue un rôle plus important encore pour la didactique des langues sur

objectifs spécifiques (académique, professionnel, etc.). D'ailleurs, c'est par l'analyse des textes/discours spécialisés que l'analyse de discours arrive dans le paysage pédagogique et les traces qu'elle laisse dans les différentes étapes didactiques sont plus nettes.

4.3.2. Les entrées de l'analyse de discours dans la didactique du FOS

L'entrée de l'analyse de discours dans l'enseignement des langues étrangères sur objectifs spécifiques s'est fait de manières diverses selon la tradition scientifique et la culture éducative de chaque pays. Cette entrée a été facilitée *grosso modo* par l'analyse du discours spécialisé. Gajewska (2011) a identifié trois grands contextes différents : anglo-américain, allemand et français dans lesquels l'analyse de discours contribue davantage à la didactique du FOS. Nous allons résumer les propos de Gajewska avant de nous positionner en ce qui concerne l'analyse de discours pour une didactique du FOS.

Dans la tradition anglo-saxonne, Gajewska (2011) remarque que c'est par l'approche de genres discursifs (*genre analysis*) que l'analyse de discours fait son entrée dans la didactique de l'*English for Specific Purposes* (ESP). En effet, l'analyse de textes spécialisés dans une perspective pédagogique est une des démarches habituelles de l'enseignement de l'anglais sur objectifs spécifiques. La méthodologie de l'ESP est passée par exemple de « l'analyse de registres » (*register analysis*) dont le but était l'identification des éléments grammaticaux clés de la communication scientifique (Barber, 1962 ; Swales, 1971) à « l'analyse rhétorique » (*rhetoric analysis*) associée aux grandes figures comme Lackstrom, Selinker et Trimble, (1972), et Trimble (1985) dans l'approche fonctionnelle/notionnelle et puis à « l'analyse des genres discursifs » (*genre analysis*) depuis le début des années 1990 (voir Swales, 1990 ; Bhatia, 1993). L'analyse de genre à cette époque, selon Gajewska (2011 : 138), « s'intéresse à la production et l'utilisation de textes relevant d'une discipline ou d'un domaine professionnel particulier ». « La "Genre Analysis", qui a une vocation avant tout pratique, consiste à relever les fonctions caractérisant un genre discursif donné, à répertorier les formes langagières qui lui sont propres et à les appliquer à la production de textes, surtout écrits, en LM [langue maternelle] et LE [langue étrangère] » (*ibidem* : 139).

Dans cette mouvance, Swales (1990) est identifié comme un des pionniers à appliquer le *genre analysis* pour analyser et enseigner les langues de spécialité. L'approche que Swales adopte, consiste à étudier les textes spécialisés au point de vue de leur organisation rhétorique. Dans la même perspective, Gajewska cite Widdowson, Selinker, Trimble et Lackstrom. Mais nous pensons que le recours au discours dans le domaine didactique a été encouragé de façon plus générale : les travaux de Coulthard et Sinclair (1977), de Brown et Yule (1983a), la revue *ReCall* dont le numéro dirigé par Chambers (2007) consacré à l'utilisation des discours, l'ouvrage d'O'Keefe et *ali.* (2007) déjà signalé et l'ouvrage d'Hutchinson et Waters (1987) contribuent activement, eux aussi, à la prise en compte du discours et de l'analyse de discours dans la didactique des langues en général et de l'ESP et/ou du FOS en particulier.

Au cours de l'évolution, le *genre analysis* en ESP élargit progressivement son champ d'action. D'autres genres que l'académique sont pris en compte. Les genres des discours professionnels (lettre de motivation, rapport juridique, discours médical, etc.) sont analysés. Les travaux de Bhatia (*Analysing genre : Language use in professional settings*, 1993 ; *Worlds of written discourse : A genre-based view*, 2004) sont peut-être les plus représentatifs de cette extension du *genre analysis*. Bhatia suggère deux approches possibles de l'étude de genre : l'une est « *text first* » (le texte en premier), l'autre est « *context first* » (le contexte en premier), c'est-à-dire que les chercheurs peuvent commencer leur analyse par l'étude des régularités et spécificités discursives et langagières avant de s'intéresser à leurs contextes (approche *text-first*) ou peuvent étudier le contexte de production du discours avant de procéder à l'examen de ses propriétés linguistiques (approche *context-first*). Il n'y a pourtant pas de règles obligatoires qui imposent une telle approche ou une autre. Cela dépend de l'objectif de la recherche de chaque analyste et de la condition du recueil des données.

Le *genre analysis* joue un rôle particulièrement important dans l'enseignement et l'apprentissage de l'ESP. Le modèle d'analyse appliqué aux discours académiques et universitaires à ses débuts est généralisé pour s'appliquer à d'autres genres. Les résultats en termes de structures rhétoriques et de propriétés discursives et langagières sont ensuite pris en compte dans la conception et l'élaboration des activités d'apprentissage de l'anglais sur objectifs spécifiques, académiques et professionnels.

Parallèlement, en Allemagne, une branche de l'analyse de discours s'intéresse également à l'analyse de textes spécialisés. Celle-ci, dans la tradition allemande, « avait et continue à avoir un penchant terminologique » (Gajewska, 2011 : 139) et passe progressivement à étudier l'organisation textuelle grâce à la notion de « macrostructure » que Gajewska attribue à van Dijk (van Dijk et Kintsch, 1978) et définit comme « une abstraction du contenu ordonné d'un texte, lequel coïncide en partie avec les schémas préalables à la rédaction, constitué de macropropositions » (Gajewska, 2011 : 139). En d'autres termes, pour rédiger ou interpréter un texte, l'auteur part du plan général pour arriver à une structuration plus détaillée et à une mise en texte grâce aux différents moyens linguistiques (le lexique, la syntaxe, la grammaire, etc.). Il existe ainsi deux niveaux d'organisation du texte : la microstructure assurée par les règles grammaticales et syntaxiques et la macrostructure faite de l'ensemble de macropropositions et régie par des paramètres au niveau discursif (cohésion, cohérence, genre de discours, etc.).

Avec le développement de la recherche pragmatique, l'analyse de textes spécialisés prend en compte des éléments contextuels et socio-culturels dans l'interprétation du texte. Cette pratique permet une analyse plus fine de la communication verbale dans les domaines professionnels et spécialisés. A ce niveau, Gajewska (2011 : 140) remarque que « tout comme pour l'ESP, l'analyse des genres de textes, qu'elle soit contrastive ou diachronique, mène à une application pratique en didactique ou en traduction ».

Si on met en parallèle les travaux anglo-saxons et ceux des chercheurs allemands, on remarque qu'il s'agit de deux démarches d'analyse différentes, mais portant sur un même objet d'étude : les langues de spécialité. Alors qu'en France, l'intérêt général porte sur les discours produits dans les différents milieux socio-professionnels.

Concernant l'analyse de discours francophone et française, en citant Mourlhon-Dallies (2008), Gajewska note que c'est par la notion de « communication spécialisée » que le discours entre dans le paysage de la didactique du FOS. En effet, la notion de langue de spécialité a été mise en cause suite à des critiques d'ordre conceptuel [la conception de la langue], elle a laissé progressivement la place au concept de *discours spécialisé*. Les analystes français renoncent à une analyse purement linguistique et stylistique du discours et incorporent les conditions de communication dans l'interprétation de celui-ci. En effet, le discours spécialisé est caractérisé non seulement par des termes spécifiques et des syntaxes particulières, mais davantage par la situation d'énonciation que l'on peut rapporter à un lieu social professionnel. Or Eurin Balmet et M. Henao (1992 : 64) précisent que « les situations de communication qui induisent la production de discours spécifiques, révèlent elles aussi des régularités récurrentes. L'analyse des productions orale et écrite dans différentes situations de communication spécialisée de plusieurs domaines scientifiques permet de relever la répétition d'opérations discursives et d'opérations cognitives [...] ». A partir de ce constat, se développe une nouvelle perspective d'analyse de discours, qui consiste à décrire les discours écrits et oraux en analysant leurs conditions de production, la communauté discursive à laquelle les discours sont destinés. Il s'agit donc d'une description non seulement des éléments liés au domaine de spécialité, actualisés dans le discours par la terminologie spécifique et des structures langagières particulières, mais également du contexte professionnel permettant cette communication linguistique.

Cette prise en compte des conditions de production permet à l'analyste de catégoriser et de classer des discours dans les différents groupes, plus précisément en divers genres. A partir des années 1990, sous l'influence des modèles d'analyse conversationnelle, les discours produits en situation professionnelle deviennent l'objet premier d'analyse de la démarche de l'*Analyse différentielle des discours*, prônée par Mourlhon-Dallies parce qu'avec l'élargissement de la notion de discours spécialisé, « seul le fait d'être rapportés à un lieu social professionnel paraît garantir la spécificité définitoire des discours spécialisés [...] ». (Mourlhon-Dallies, 2008 : 36). Dans cette optique, la notion de genre discursif constitue une entrée privilégiée permettant d'articuler la production individuelle du discours et les discours plus ou moins normés du domaine, de lier l'action langagière aux pratiques professionnelles correspondantes. Cette articulation devient maintenant « indispensable à la production de modules d'enseignement du français à des fins professionnelles » (*op. cit.* : 136).

L'analyse de discours spécialisés « à la française » est constamment pensée pour être mise au service de l'enseignement des langues qui essaie de tenir compte de la logique d'exercice

professionnel. L'étude de la logique d'action professionnelle et langagière est rendue possible par les corpus authentiques ainsi qu'une analyse discursive des marques linguistiques laissées par l'énonciateur à la surface textuelle.

En guise de conclusion, les divers courants d'analyse de discours spécialisés évoqués, quoi qu'ils soient développés dans des contextes différents, ont influencé de manière directe ou indirecte l'enseignement du français sur objectifs spécifiques et professionnels. La présentation rapide donnée ci-dessus a témoigné d'un déplacement de la perspective d'analyse et de réflexions théoriques qui nourrissent les démarches didactiques. Ce changement d'inflexion a pu s'effectuer parce que différentes disciplines des sciences humaines ont progressivement intégré l'étude des dispositifs de travail et des situations de travail dans leurs préoccupations et que, en quelque sorte, la didactique des langues a bénéficié de leurs apports.

4.3.3. Pourquoi faire de l'analyse de discours ?

Nous avons jusqu'ici décrit quelques courants de l'analyse des discours spécialisés et l'incidence des recherches produites pour l'enseignement des langues. Nous interrogerons ici en sens inverse, et dans la perspective pédagogique, la question des relations entre l'analyse de discours et sa mise en pratique didactique : comment passer de l'analyse de discours aux apprentissages linguistiques ? Pour quels buts l'opération didactique nécessite-t-elle de faire appel à des descriptions discursives ? Faut-il des analyses de discours différenciées (différentes méthodes, différents corpus) pour des objectifs pédagogiques différents ?

Quelle que soit la manière dont la question est formulée, il est manifeste que l'usage que l'on fait de l'analyse de discours en didactique des langues correspond à des objectifs pédagogiques spécifiques. Ce recours à la description discursive s'inscrit pleinement dans une perspective interventionniste car l'enseignement des langues, même s'il se définit comme une discipline scientifique, se doit de prendre en compte les impératifs de la pratique ; de plus la demande sociale devient de plus en plus importante pour apprendre les langues aujourd'hui et cet apprentissage est plus que jamais pragmatique.

Concernant la mise en didactique de l'analyse de discours, Gajewska (2011) indique trois niveaux d'implication : **métadidactique** (descriptif et spéculatif), **méthodologique** (paramétrage de l'enseignement/apprentissage, production des principes d'action) et **technique** (pratiques et technologies disponibles). Pourtant cette analyse porte principalement sur l'incidence de l'analyse de discours, pratiquée par les spécialistes et linguistes et non pas par les didacticiens, ni par l'apprenant. Nous proposons donc une analyse en sens inverse et examinerons les opérations didactiques nécessitant l'analyse de discours et les principes d'analyse que chaque acteur adopte tout au long de trois étapes principales de l'enseignement et de l'apprentissage : conception des ouvrages de référence (dictionnaires, ouvrages de grammaires, etc.), conception des matériels pédagogiques (méthodes, manuels, etc.), pratique d'enseignement et activités d'apprentissage.

La didactique des langues implique au moins trois acteurs différents dont chacun utilise l'analyse de discours pour des objectifs bien distincts et a donc des démarches d'analyse différentes. Les trois étapes mentionnées concernent respectivement le concepteur/producteur des matériaux didactiques, l'enseignant praticien et l'apprenant lui-même.

L'analyse de discours dans la perspective du concepteur/producteur des matériels didactiques du FOS

Nous avons évoqué le recours aux outils des analyses de discours pour concevoir des cours de lecture des textes spécialisés en langue étrangère. Dans les propos qui suivent, nous allons aborder l'apport de la description discursive en tant que méthodologie dans l'élaboration des programmes de formation, notamment en ce qui concerne le FOS.

L'analyse de discours a fait changer la conception de l'objet d'apprentissage des langues. Il ne s'agit plus de la langue elle-même, mais du discours dans un contexte de communication déterminé. Ainsi, l'analyse de discours a un rôle important à jouer dans la conception et l'élaboration du curriculum/syllabus de formation. Notamment, l'approche discursive met l'accent sur et replace le contexte socio-culturel au centre des préoccupations de l'enseignement des langues. Le concepteur des matériels pédagogiques utilise l'analyse de discours pour déterminer le choix du contenu des ouvrages de référence et des méthodes pour la formation. Un curriculum basé sur l'analyse de discours met très souvent l'accent sur trois aspects : contexte, genres discursifs et objectifs communicatifs. De ce fait, la définition des objectifs à atteindre, des tâches à réaliser et des procédures de mise en œuvre prend toujours en compte des éléments contextuels. Dans cette perspective, un curriculum orienté discours est pratiquement différent de celui orienté langue. De plus, dans le curriculum orienté discours, le choix des éléments du discours écrit et oral est guidé par les caractéristiques du discours en question et son niveau de complexité. La méthode pédagogique et les activités d'apprentissage proposées sont choisies en fonction des objectifs communicatifs à atteindre. A ce niveau, comme le remarque Darot, l'analyse de discours permet « de fonder l'enseignement de la langue à partir d'éléments lexicaux et grammaticaux récurrents, entrant dans des combinaisons variées, qui concourent à donner une coloration particulière aux productions langagières de certains domaines » (Darot, 1989 : 23). Ainsi, l'analyse des textes et des conversations analogues à ceux que l'apprenant aura à comprendre et/ou à produire dans la langue qu'il apprend peut-elle faire surgir : « des sélections morphologiques, syntaxiques et lexicales souvent éloignées de celles qu'on trouve dans les méthodes dites communicatives ou dans celles qui réfèrent à ce qu'il est convenu d'appeler "le français courant" » (*op. cit.* : 24). Outre ces apports, nous pensons que l'analyse de discours offre également des éléments de réponse pour la question de l'utilisation de ces formes grammaticales et les conditions qui régissent leur choix.

Lors de l'élaboration du curriculum, l'analyse de discours permet ensuite de mieux répartir dans un cours ou dans l'ensemble du programme les structures discursives privilégiées par le domaine de référence, car elle aide le concepteur à choisir et à classer les documents de support, déterminer des genres de discours impliqués, des situations de communication à maîtriser, des fonctions communicatives et des visées pragmatiques pour chaque document utilisé. Tout cela favorise ainsi une meilleure distribution dans le temps, c'est-à-dire dans la durée de formation.

Dans le domaine du FOS du tourisme par exemple, l'analyse de discours spécialisés produits dans le domaine d'activité touristique permet au concepteur de construire un lexique du tourisme (niveau lexical) à acquérir, d'étudier des formes grammaticales et syntaxiques récurrentes et/ou particulières (niveau grammatical et syntaxique), de dégager des régularités discursives, des visées pragmatiques et des genres de discours impliqués. Ceci aide le concepteur à décider du choix des documents authentiques, des types d'activités d'apprentissage pour acquérir les compétences visées, notamment la compétence discursive, etc.

L'analyse de discours dans la perspective de l'enseignant du FOS

S'impliquer dans une formation de type FOS exige très souvent de la part de l'enseignant un travail important concernant la conception et la préparation des matériaux didactiques parce que soit l'offre éditoriale n'est pas disponible, soit elle est inappropriée. Dans ces deux cas, l'enseignant devient concepteur et peut recourir à l'analyse de discours.

De plus, la pratique de l'analyse de discours dans la formation est un excellent moyen de sensibiliser l'enseignant « aux constantes et variabilités de différentes sortes ou genres de discours » (Mourlhon-Dallies, 1996 : 155). Dans cette perspective, l'analyse de discours, quand on dispose d'un corpus suffisamment représentatif du domaine, permet une étude systématique des variations intradiscursives et interdiscursives qui sont constituées de l'ensemble des reformulations repérables grâce à la notion de genre et aux traces laissées par l'énonciateur, perceptibles au niveau de la surface textuelle. Le corpus donne dès lors un accès au domaine de spécialité à travers les discours qui y sont produits. Cela permet de mieux appréhender la logique d'exercice professionnel dont l'enseignant des langues n'a pas forcément l'expérience. Les différents genres auxquels appartiennent ces discours forment les réseaux de communication. L'analyse discursive devient alors un moyen privilégié permettant de prendre connaissance de ces réseaux. A cette occasion, elle permet de plus à l'enseignant, praticien et/ou concepteur de cours, confronté à des situations de communication diverses qui lui ne sont peut-être pas familières, d'acquérir une certaine compétence professionnelle. Celle-ci est particulièrement nécessaire pour développer chez l'apprenant la compétence discursive dudit domaine. D'ailleurs, ce sont la connaissance professionnelle et les capacités à

communiquer linguistiquement au sein du domaine qui conduisent à l'autonomie et font de l'enseignant un concepteur de programmes compétent et indépendant.

Lors de la pratique de l'enseignement, pour utiliser des documents authentiques, l'enseignant peut, après l'analyse pré-pédagogique du discours, utiliser des extraits de ces documents authentiques pour concevoir des activités d'apprentissage. Il s'agit par exemple d'extraits utilisés comme supports pour travailler la compréhension orale et écrite. L'enseignant peut également proposer à l'apprenant une démarche d'analyse pour accéder au sens et au contenu pragmatique de ces documents.

L'analyse de discours dans la perspective de l'apprenant

L'utilité de l'analyse de discours se situe donc non seulement au niveau de la description des références concernant les compétences discursives à maîtriser, de la méthodologie d'enseignement qui oriente les actions pédagogiques, mais de plus en plus, on reconnaît également l'intérêt de l'analyse d'un ensemble de discours en tant qu'activités d'apprentissage. Cette démarche implique la constitution et l'exploitation de corpus non seulement du côté de l'enseignant, mais aussi du côté de l'apprenant, qui devient un acteur actif de l'exploration et de l'acquisition du savoir et savoir-faire discursif. Tout cela s'inscrit dans la perspective actionnelle et le *corpus based-learning* comme démarches didactiques. En effet, l'approche actionnelle promue par le CECR (2001) et ses caractéristiques distinctives de l'approche communicative sont bien analysées dans Rosen (2009), nous ne les rappelons pas ici. Notons simplement que l'approche actionnelle témoigne d'un changement important de paradigme pédagogique. On passe de la communication à l'action. Dans cette optique, l'apprenant a recours à la langue non seulement pour communiquer mais encore pour agir avec l'autre. Durant son apprentissage, il est amené à interagir, à collaborer avec l'autre apprenant ou l'enseignant dans un contexte éducatif, il est également peu à peu impliqué dans des interactions (voire co-actions) en contexte social. Le CECR souligne que « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR, 2001 : 15), et donc dans le discours.

Un autre point est aussi à souligner. Dans l'approche actionnelle, on donne plus d'importance à la co-construction du sens qu'à un sens donné préalablement (ce qui était le cas dans l'approche communicative) ; « [l']accent [est] mis sur l'agir communicationnel qui prend place dans un contexte social de solidarité » (Rosen, 2009 : 8). L'apprenant n'est donc pas seul dans son apprentissage, il apprend avec et grâce aux autres et « en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine » (*ibidem*).

Enfin, l'approche communicative « privilégiait les tâches langagières – et parmi celles-ci les seules tâches communicatives, d'où le nom donné à cette approche – Or il est affirmé ici [dans le CECR] que les tâches ne sont pas seulement langagières ». (Puren, 2006 : 37). Avec l'appropriation du CECR, plusieurs tentatives de développer des approches pédagogiques dites actionnelles ont été enregistrées. L'une d'entre elles mérite notre attention. Il s'agit du *corpus based learning* car cette approche pédagogique incorpore dans ses démarches didactiques trois éléments essentiels et incontournables : action, discours et technologie.

Dans la perspective du *corpus based learning*, l'enseignant et les apprenants peuvent interagir directement avec le corpus grâce aux différentes opérations d'analyse. Au lieu d'avoir à compter sur le chercheur en tant que médiateur et fournisseur de matériaux à base de corpus, les apprenants de langues et les enseignants peuvent manipuler directement les corpus avec les outils appropriés comme les concordanciers et en savoir davantage sur la structuration de la langue et le comportement grammatical, syntaxique et sémantique des mots et des phrases de manière plus autonome.

Tim Johns, l'un des pionniers des applications directes du corpus dans l'enseignement, a fait la suggestion de « confronter l'apprenant le plus directement possible avec les données, et de faire de l'apprenant un chercheur linguistique » (Johns 2002 : 108). Johns (1997 : 101) a également fait référence à l'apprenant comme un « détective de la langue » et a formulé le slogan « Chaque élève est un Sherlock Holmes ! ». Cette méthode, dans laquelle il s'agit soit d'une interaction entre l'apprenant et le corpus, soit d'une interaction, dans une manière plus contrôlée, entre l'enseignant et le corpus, est maintenant connue sous l'appellation « *data-driven learning* ». Les activités d'apprentissage peuvent donc être basées sur des corpus dits « généraux », de grande taille comme *Frantext* ou le *BNC (British National Corpus)* ou sur de petits corpus spécialisés. Dans le contexte francophone, la démarche du *data-driven learning* est moins populaire. Il semble donc pertinent de la présenter brièvement.

Data-driven learning

En 1991, Tim Johns a publié un ouvrage intitulé : « *Should you be Persuaded – two samples of data-driven learning materials* », une des premières recherches de la linguistique de corpus qui laisse entrevoir dans les années suivantes des implications importantes du corpus dans l'enseignement /apprentissage des langues.¹⁰⁵

Le *data-driven learning* se caractérise par l'introduction de données linguistiques (corpus) dans la salle de classe pour soutenir l'apprentissage des langues. Les apprenants peuvent analyser ces données afin d'identifier les régularités, les formations, les modes d'utilisation.

¹⁰⁵ A la même époque, au CREDIF, le projet Lecticiel (cf. Lehmann et Pelfrène, 1989) proposait le recours à des corpus pour élucider le sens lexical mais le projet n'a pas été mené véritablement à terme.

Ces données sur les langues sont le plus souvent extraites de corpus linguistiques au moyen des outils dédiés tels que les concordanciers, les analyseurs morpho-syntaxiques. Un concordancier étant un programme informatique utilisé pour explorer un corpus produit des lignes de concordance, considérées en tant que données sur la langue. Celles-ci seront analysées par les apprenants avec ou sans l'aide de l'enseignant. Dans ce cadre, l'enseignant peut jouer un rôle de médiateur entre le corpus et l'apprenant en sélectionnant pour proposer à ce dernier des extraits de corpus, des lignes de concordance dans le cadre des activités en classe ou, d'une manière moins contrôlée, peut laisser à l'apprenant le soin d'explorer directement le corpus lors de son apprentissage. Dans tous les cas, il s'agit d'impliquer l'apprenant dans un scénario pédagogique où l'apprenant devient « *detective* » ou « *linguistic researcher* » (Johns, 2002 : 108), ou encore « apprenant-analyste » (Bergey et alii, 2012 : 49). Il explore, découvre et construit lui-même la connaissance à partir des données qui lui sont disponibles pour son apprentissage. Pour une bonne intégration de cette démarche, Fligelstone (1993) propose trois étapes : « *teaching about* » (enseigner la linguistique de corpus), « *exploiting to teach* » (exploiter les corpus pour enseigner les langues) et « *teaching to exploit* » (former les apprenants à exploiter les corpus pour apprendre une langue).

Les avantages du *data-driven learning* sont nombreux et de natures diverses. D'un point de vue pédagogique, cette approche s'accorde bien avec les paradigmes d'enseignement et d'apprentissage contemporains et développe des compétences pour l'apprentissage tout au long de la vie, une des exigences du 21ème siècle, ce qui implique une nouvelle attitude de la part des enseignants et des apprenants. Dans ce nouveau scénario, les étudiants doivent prendre en charge leur propre apprentissage et deviennent des apprenants actifs, et non pas de simples destinataires de l'information. De même, les enseignants se transforment en guides et facilitateurs du processus d'apprentissage. En faisant travailler les étudiants en tant que « chercheurs », le *data-driven learning* est donc un exemple représentatif de l'enseignement centré sur l'apprenant. En outre, cette approche favorise l'apprentissage inductif, comme le processus d'analyse des données. La formulation d'hypothèses et de conclusions est au cœur de cette approche. Il existe des constats selon lesquels les êtres humains « *evolved to be good at noticing regularities in nature, interpreting them and extrapolating to other cases* » (Boulton, 2009 : 84). Dans une perspective plus axée sur le langage, le *data-driven learning*, approche très polyvalente, peut être adapté aux différentes phases de l'enseignement des langues. Le fait que les corpus offrent la possibilité d'explorer de grandes quantités de langue authentique aide à surmonter les problèmes posés par l'utilisation d'exemples décontextualisés ou inventés. Le recours à des corpus et aux outils d'exploration crée de bons « *learning potential* » (Römer, 2008 : 120) qui sont à disposition permanente de l'apprenant et transforme les apprenants en une sorte de « *tireless native-speaker* » (*ibidem*).

Si les données tirées du corpus ont été souvent reconnues comme un excellent outil pour enseigner la syntaxe et le lexique (Johns 2002 : 109), leur potentiel va bien au-delà. Le

corpus, accompagné par l'analyse de discours, est aussi utilisé pour enseigner la compréhension et l'expression orales et écrites. Outre leur potentiel d'apprentissage, le *data-driven learning* développe également la conscience linguistique¹⁰⁶ et favorise un meilleur rappel et la rétention du contenu appris par l'exposition fréquente à des données.

Concernant l'enseignement et l'apprentissage du FOS, les démarches du *data-driven learning* ou *corpus-based learning* sont particulièrement appropriées.

4.3.4. Vers une analyse de discours à visée pédagogique

A partir de ce qui précède, il nous semble pertinent de recourir à l'analyse de discours dans le cadre d'une formation de type FOS. Pour que l'analyse de discours soit utilisée de manière appropriée et efficace au service de l'apprentissage linguistique, certaines conditions doivent être remplies, et des démarches sont à suivre. Nous prenons le contexte du FOS du tourisme pour l'illustrer.

D'abord, il faut **élaborer un corpus** de discours représentatif du domaine. Ce corpus sera constitué de discours authentiques, d'énoncés attestés. Il devrait comprendre des discours oraux et/ou écrits, produits dans un contexte précis et collectés selon certains critères (genre, acteurs, lieu de production, sphère d'activité professionnelle, etc.). Pour avoir une certaine représentativité du domaine, le corpus doit être de grande taille. L'analyse et le traitement sera par conséquent aidé par les outils informatiques. L'internet devient dans ce cas une source inépuisable de documents authentiques¹⁰⁷, notamment concernant le domaine touristique. Pour une analyse de discours à visée pédagogique, nous recommandons donc l'entrée par le corpus et l'analyse des marques linguistiques et discursives en jeu dans le discours spécialisé et professionnel.

Parler de l'utilisation de l'analyse de discours dans l'enseignement/apprentissage des langues implique donc à la fois une méthode d'analyse, l'utilisation de corpus, et des outils d'exploration de ceux-ci.

Une des caractéristiques majeures du discours touristique est sa forte inscription dans la situation de communication. Cette caractéristique concerne aussi bien le discours écrit, très lié aux différents espaces (temporel, géographique et émotionnel) que le discours oral du guide touristique souvent suscité et conditionné par des événements situationnels. La démarche d'analyse doit permettre de **mettre en évidence la situation de communication et de production du discours**. Sachons que pour toute activité de compréhension ou de production, les éléments contextuels jouent un rôle particulièrement important dans la construction du

¹⁰⁶ On pourrait, sur ce point, s'interroger sur les liens possibles entre *data-driven learning* et *language awareness* (James et Garrett, 1992)

¹⁰⁷ Ce point est cependant contesté par certains auteurs comme François Rastier.

sens de l'énoncé. L'analyse de la situation de communication discursive peut également faire surgir « des invariants sémantico-rhétoriques, stables dans l'ensemble des discours susceptibles d'être produits » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 118). Disposant d'un corpus de grande taille et avec l'aide des outils informatiques, l'analyse automatique de discours peut relever des *co-occurrences linguistiques, des collocations*¹⁰⁸, des *régularités discursives* propres à un genre ou un type de discours. L'appropriation de ces éléments est bénéfique tant pour la compréhension que pour la production.

Etudier le discours à travers ses conditions de communication et de production conduit l'apprenant non seulement à prendre conscience de l'utilisation des déictiques de la langue, mais également à lui permettre de prendre en compte le processus de négociation, de construction du sens et de l'élaboration du discours, notamment en ce qui concerne le discours oral et interactif.

L'entrée dans le discours par l'étude de ses conditions de communication doit constituer une démarche pédagogique qui renonce à étudier la langue en tant que système de signes, formel et stable, pour apprendre à communiquer par les discours dans des situations déterminées.

L'analyse de discours, c'est l'analyse de la langue en usage. Ainsi, elle ne peut pas être simplement limitée à la description des formes linguistiques de manière indépendante des fonctions ou de l'objectif communicationnel(s) que le locuteur a l'intention de réaliser avec ces moyens linguistiques. De ce fait, un des objectifs importants de l'analyse de discours à visée pédagogique est de *dégager les visées communicationnelles du discours* et, à partir de ces indices, *étudier des stratégies discursives* que le locuteur a mises en place. Dans cette forme d'analyse, l'apprenant qui pratique l'analyse, peut non seulement comprendre le message véhiculé par le discours (travailler alors la compréhension), mais également apprendre à utiliser des stratégies discursives pour produire des discours dans des contextes de communication similaires (travailler la production). Le corpus, accompagné des démarches d'analyse, constitue le *data warehouse*¹⁰⁹ où l'apprenant peut extraire des éléments nécessaires pour construire son discours. Ceux-ci, une fois extraits, sont des *inputs* langagiers dans le processus de traitement et de production discursive de l'apprenant.

Concernant la relation entre le « niveau grammatical » et le « niveau discursif », nous avons montré que les conditions de communication régissent le choix des éléments linguistiques, mais l'analyse de discours, notamment celle portant sur la cohésion et la cohérence, a également mis en évidence le rôle des constructions grammaticales et syntaxiques (temps

¹⁰⁸ Rappelons qu'une collocation est un assemblage dans lequel un mot contraint le sens d'un autre mot (« *haute saison* » est en un exemple.)

¹⁰⁹ Cette notion de *data warehouse* évoque la notion d'archive. Une archive c'est à la fois ce qui est disponible et ce qui est mémorisé.

verbaux, modes, entre autres) et des marques discursives (connecteurs logiques, marques temporelles, etc.) dans l'élaboration du discours. Notons que la cohésion (concernant principalement le niveau grammatical et syntaxique) n'est pas simplement le lien établi entre les phrases et les énoncés pour former un discours fluide et compréhensible, mais constitue un moyen privilégié pour l'actualisation du genre et du registre. Le niveau grammatical n'est donc pas indépendant du niveau discursif, mais tributaire de celui-ci. L'analyse de discours à visée pédagogique doit permettre à l'apprenant de rendre compte de l'existence de différentes couches (linguistique, discursive, pragmatique, etc.), mais notamment et plus important encore de son articulation, de ses relations complexes, de ses influences en va et vient. C'est le locuteur qui décide en fonction de la situation de communication, de mobiliser tels ou tels éléments qu'il dispose pour construire le discours.

Conclusion

Introduire le discours dans la pratique d'enseignement et d'apprentissage ne peut pas être réduit à l'introduction de nouveaux concepts et de nouvelles pratiques d'analyse. Il est demandé d'abord à l'enseignant et à l'apprenant de changer leur point de vue concernant leurs activités pédagogiques. L'objet principal d'acquisition n'est pas la langue mais le discours dans des situations de communication déterminées. Dans la perspective de l'enseignant et de l'apprenant, faire de l'analyse de discours ne peut être un but en soi, mais un moyen pour rendre les tâches d'enseignement/apprentissage plus efficaces dans le développement de la compétence de communication chez l'apprenant. Comme nous l'avons souligné, cette compétence communicative doit être envisagée dans un sens large. Elle est faite de plusieurs compétences et connaissances différentes (linguistique, discursive, sociolinguistique) et de stratégies que le locuteur utilise pour produire un discours cohérent, culturellement approprié qui vise à atteindre son objectif communicatif.

Dans cette perspective, le langage est considéré comme un moyen permettant à son utilisateur de s'adapter cognitivement et psychologiquement au contexte. Ce processus d'adaptation n'est pas à sens unique. Par le langage, le locuteur peut influencer et modifier le contexte communicatif. Le choix des éléments linguistiques (vocabulaire, formes syntaxiques et grammaticales, etc.) est un des choix que le locuteur effectue lors de la communication. Ce dernier dispose encore d'autres moyens tels que le mode, le canal, le médium, la situation, le style, le genre, etc. L'enseignement et l'apprentissage des langues doivent prendre en compte ces éléments dans le développement d'une compétence de communication verbale. La compétence linguistique doit être articulée et intégrée à d'autres compétences. L'ensemble doit être envisagé dans la dimension sociale et culturelle de la communication.

CHAPITRE 5

ELABORATION ET PRESENTATION DU CORPUS

Introduction

Nous présentons dans ce chapitre le travail de collecte et d'élaboration de notre corpus. Ce dernier se compose de discours oraux et écrits. Le corpus oral porte sur le discours oral de guides touristiques enregistré lors des visites guidées dans le Nord du Vietnam et le corpus écrit comprend des discours écrits de deux guides de voyage sur le Vietnam. D'abord nous présenterons la méthode de collecte des données, la transcription du discours oral, la constitution du corpus écrit, la procédure d'annotation. Ensuite, nous passerons à l'analyse des critères de choix des éléments discursifs caractérisant le discours touristique. Dans la perspective d'une application pédagogique, nous nous intéressons particulièrement aux régularités discursives, aux caractéristiques linguistiques et à l'articulation entre la langue et le travail, autrement dit à l'utilisation des moyens de communication langagière et à la situation d'exercice professionnel avec ses paramètres afférents. Une fois le corpus élaboré (c'est-à-dire structuré), il fera l'objet d'une analyse dans les chapitres 6 et 7.

5.1. Corpus oral

Dans un premier temps, il convient de présenter le corpus en détail : d'abord les données collectées et la méthodologie suivie pour leur collecte, puis la transcription et le choix relatifs au codage et à l'annotation nécessaire au traitement ultérieur.

5.1.1. Présentation du corpus oral et du protocole d'enregistrement

Le corpus oral comprend des productions orales plutôt spontanées des guides touristiques. Ces discours oraux en français sont d'abord enregistrés pendant les visites guidées au Vietnam puis transcrits orthographiquement en vue de l'analyse. Il s'agit de la présentation et des commentaires des lieux visités tels que la ville, la culture des habitants locaux, les sites touristiques, les temples, les pagodes, etc. Les données ont été recueillies en août, septembre et décembre 2012 dans le Nord du Vietnam. Plus précisément, les enregistrements ont été effectués lors de visites guidées à Hanoi et dans les environs. Ils se constituent de segments audio dont la durée totale est de plus de 10 heures en continu. Toutes les données ont été recueillies et transcrites afin de servir à cette étude.

Le premier enregistrement est fait au Temple de la Littérature à Hanoi, l'un des sites incontournables pour les touristes tant locaux qu'étrangers. Il s'agit d'un sanctuaire sacré dédié au culte de Confucius et à la philosophie confucéenne, d'une cristallisation de la civilisation vietnamienne durant les époques féodales. La visite de ce temple s'est déroulée dans un cadre semi-privé et professionnel. En effet, avant la visite, nous avons pris contact avec les guides francophones de nationalité vietnamienne. Ces trois guides professionnels ont tous des formations linguistiques à l'Ecole supérieure de Langues où nous avons fait des études universitaires. C'est pour cela qu'ils nous ont accordé une faveur relativement au prix du guidage. Au cours de la visite, la présence d'un groupe de touristes français en a modifié le contexte. En écoutant le commentaire en français, les touristes français lors de leur visite libre nous ont demandé de nous rejoindre. Ayant rapidement pris en charge ce public mixte (le chercheur et de vrais touristes francophones), les guides nous ont offert une visite commentée très intéressante. Nous pouvons dire que le double rôle joué par le chercheur (chercheur et touriste) est très bénéfique pour la transcription de l'enregistrement et l'analyse des interactions ainsi que du contexte professionnel lorsque le guide accompagne des touristes pour une visite guidée. En effet, en participant à la visite, nous avons eu l'occasion d'observer le comportement, l'interaction et surtout les référents culturels sur lesquels porte le discours, ces derniers ne doivent pas toujours être explicites du fait de la coprésence entre le locuteur et l'allocutaire dans un même espace-temps.

Les deux autres enregistrements ont été faits avec ces mêmes guides mais sans la participation du chercheur. Après avoir effectué la première visite, les guides ont accepté de s'enregistrer avec le matériel que nous leur avons confié.

Le corpus oral se compose de trois visites enregistrées. Ici le mot « visite » renvoie au « voyage » et lors d'un voyage, plus d'un lieu peut être programmé dans le circuit. En réalité, nous avons les données sonores suivantes : la visite du Temple de la Littérature, de la pagode Tay Phuong, du village de Duong Lam (un village typique de la vie à la campagne au Vietnam), la visite d'un quartier français à Hanoi qui amène jusqu'au mausolée de Ho Chi Minh, la visite du musée d'ethnographie vietnamienne. Ayant souhaité enregistrer plusieurs guides, nous avons été amené à faire deux enregistrements au Temple de la Littérature avec deux guides et deux groupes de touristes différents pour chacune de ces deux visites. La transcription de ces deux enregistrements nous permet de voir une certaine variation des discours à propos d'un même objet discursif lorsqu'ils sont produits par des locuteurs différents.

En ce qui concerne le profil des guides touristiques et des touristes, nous le précisons dans le tableau synoptique suivant :

Description	Enregistrement 1	Enregistrement 2	Enregistrement 3
1. Profil du guide			
a. Age	- 30 ans	- 28 ans	- 33 ans
b. Diplôme	- Maîtrise du français	- Maîtrise du français	- Maîtrise du français
c. Formation professionnelle	- Certification de guide (4 mois de formation)	- Certification de guide (4 mois de formation)	- Certification de guide (4 mois de formation)
d. Expérience	- 7 ans d'expérience	- 5 ans d'expérience	- 8 ans d'expérience
2. Groupe de touristes			
a . Origine	- Français	- Français et Vietnamiens	- Français
b. Âge	- 35 – 40 ans	- 13-16-30-33-39- 42	- 28-32ans
c. Nombre	- Un couple	- Une famille et un groupe	- Un groupe de trois femmes
d. Profession	- Commerçant et Assistante sociale	- Elèves, enseignant, guides, profession libérale	- Chômeuse, fonctionnaire contractuel, pas d'information disponible
3. Lieux de visite			
a. Nom de lieu	- Pagode Tay Phuong - Village de Duong Lam - Quartiers français - Mausolé de Ho Chi Minh - Musée d'ethnographie - Temple de la littérature	- Temple de la littérature	- Hanoi - Tam Coc, Ninh Binh
b. Durée	05:13:49	01:50:46	03:23:44
c. Date d'enregistrement	16 et 17 /09/2012	12/08/2012	04/12/2012

Tableau 5 : Le profil des guides et des touristes

Après avoir fait la transcription, nous avons annoté manuellement les grands thèmes et étapes de chaque visite. Nous avons remarqué que les thèmes proposés par les guides ou les questions posées par les touristes sont assez larges et diverses, mais concernent principalement le programme de la journée (ou du circuit), le climat, les mœurs et coutumes des Vietnamiens, l'histoire du pays, les religions et les pratiques religieuses, la politique, l'éducation, l'évolution sociétale, l'architecture, la gastronomie et d'autres questions d'ordre

pratique (*les bons plans* par exemple). Le guide a l'habitude d'informer ses touristes du programme de la visite au début du voyage. C'est le moment où le guide cherche à établir une connivence avec ses interlocuteurs afin de se mettre d'accord sur ce dont on parle et comment on maintient cette relation durant la visite.

1 - Guide :	on va visiter la pagode / la pagode de Tay Phuong / une des pagodes les plus typiques // aujourd'hui dans la journée / vous allez visiter aussi une autre pagode / la pagode de Mia / dans le village de Duong Lam // ce sont deux pagodes on peut dire le plus beau / le plus belle magnifique authentique sur tous les plans du Vietnam // pagode c'est un temple bouddhique si vous voulez / un lieu de culte dédié au Bouddha dans le bouddhisme / on l'appelle pagode // comme vous avez visité la Thaïlande
2 - Touriste(s) :	oui nous l'avons visitée
3 - Guide :	en Thaïlande c'est / c'est le bouddhisme / c'est la religion nationale // donc vous allez voir et donnez-moi des différences entre une pagode en Thaïlande et au Vietnam / voilà / vous avez déjà une référence / une référence et on verra quelles sont les différences // le bouddhisme / c'est une religion qui exerce des influences très profondes dans la mentalité de nombreux Vietnamiens / on recense un peu près dix millions de bouddhistes / mais les gens qui sont influencés par cette philosophie / il faut compter des millions des millions // et ils sont tellement importants que un athée chez nous est considéré automatiquement un bouddhiste / mais vous voyez / au Vietnam / il n'y a pas de religion nationale / après deux jours / je vais faire une synthèse sur la vie / ou bien dans le village pendant nous visitons des temples et des pagodes / je vais faire une synthèse pour vous // pourquoi il y a des temples / pourquoi il y a des pagodes / maison communale dans un village // c'est le village le plus
16 - Touriste(s) :	Oui / d'accord

Séquence 1 : CO-E1-PTP

Le déplacement en voiture est le moment privilégié pour le guide pour aborder des questions plutôt générales telles que le climat, la vie quotidienne des Vietnamiens. Comme c'est très souvent le cas, les touristes francophones viennent des pays occidentaux : la France, la Belgique, la Suisse ou encore de l'Amérique du nord : le Canada. Ils sont généralement frappés par le climat tropical. « Parler du beau temps et de la pluie » devient incontournable lors des premiers jours de leur séjour. En effet, se trouvant en Asie du Sud-est, le Vietnam a un climat tropical caractérisé par des pluies torrentielles et des chaleurs étouffantes en été. Pourtant il y a une grande variation climatique du Nord au Sud. La diversité des climats se fait voir quand on passe d'une région à une autre. Le tableau précédent nous a donné les lieux de visite ; indiquons maintenant les thèmes abordés.

Enregistrement 1 :	Enregistrement 2 :	Enregistrement 3 :
Circuit : Village Duong Lam – Quartier français –	Temple de la Littérature	Baie d'Halong terrestre –

Mausolée Ho Chi Minh – Temple de la Littérature – Musée d’Ethnographie		Ninh Binh
En voiture : - la campagne vietnamienne - la gastronomie - le mariage - la guerre passée Sur place : - la description du lieu de visite : le village de Duong Lam - le paysage - le temps - la culture du riz - description du village - les rituels religieux - la pagode - le Bouddhisme - les croyances populaires - l’histoire du pays - les guerres contre les Chinois - la cimetière militaire - l’éducation des enfants - les légendes populaires	Sur place : - la bienvenue au Temple de la Littérature - la présentation globale du Temple de la Littérature - la distinction entre un temple et une pagode - les différentes sections du Bouddhisme - la pratique religieuse et spirituelle des Vietnamiens - la philosophie du Confucianisme - les habitudes alimentaires des Vietnamiens - la croyance populaire - un peu d’histoire du pays - la langue vietnamienne - l’enseignement au Vietnam sous l’époque féodale - la disposition architecturale du temple - l’évolution du temple	En voiture : - saluer / établir le contact - annoncer le programme de visite de la journée - l’histoire de la guerre - l’image symbolique du pays - la présentation du paysage en vue - la vie urbaine - la situation géographique et démographique du pays - le logement dans les grandes villes vietnamiennes - le coût de l’essence et de la communication téléphonique - le rite funéraire des Vietnamiens - la croyance populaire - la politique foncière et la production agricole - la religion au Vietnam

- la maison communale	selon les différentes époques	
- la politique		
- l'annonce du programme du lendemain	- l'enseignement et l'administration publique	
- la gastronomie	- la théorie du yin et du yang	
- la visite du mausolée de Ho Chi Minh	- les stèles des docteurs	
- la construction du mausolée	- l'organisation des concours pour choisir les lauréats	
- le personnage historique Ho Chi Minh	- la solidarité des Vietnamiens	
- l'histoire de la guerre pour l'indépendance	- la tradition et les mœurs et coutumes	
- la vie politique de Ho Chi Minh	- les trois philosophies religieuses au Vietnam	
- l'information pratique de l'ouverture du mausolée	le bouddhisme, le confucianisme, le taoïsme	
- la visite de la maison de Ho Chi Minh	- l'influence de ces trois philosophies dans la société vietnamienne	
- la visite de la pagode au pilier unique	- la relation entre les générations dans la société vietnamienne	
- la croyance populaire et religieuse des Vietnamiens	- l'ordre social et les collègues	
- la visite du Temple de la Littérature	- l'urbanisation	
- présentation du temple, son histoire et son architecture	- le concubinage	
- les enseignements du	- la question de la face au Vietnam	

<p>Bouddhisme</p> <ul style="list-style-type: none"> - la religion confucéenne - le portrait d'une jeune fille vietnamienne en tenue traditionnelle - l'organisation de l'enseignement au Vietnam à l'époque féodale - le yin et le yang - la visite du musée d'ethnographie - l'arrivée au musée en moto et la discussion pour l'organisation pratique - l'histoire du musée - la géographie du Vietnam - les groupes ethniques vietnamiens - les caractéristiques distinctives des ethnies - les métiers artisanaux - la marionnette sur l'eau - la présentation et le commentaire sur différents objets en exposition au musée - la présentation de l'habitat des ethnies - la vie sociale et 	<ul style="list-style-type: none"> - la position des femmes dans la société vietnamienne 	
---	---	--

économique des ethnies		
- la tour de Cham		

Tableau 6 : Les grandes étapes des visites et les thèmes abordés

En guise de conclusion pour la description du corpus oral, il nous semble important de préciser que notre participation en tant que touriste lors d'un des voyages enregistrés nous a permis de mieux comprendre la situation d'exercice du métier de guide. Mais par conséquent, nous entrons dans le *paradoxe de l'observateur (Observer's Paradox)* abordé par Labov (1972a, chapitre 8, p.209 de la version anglaise, pp 289-290 de la traduction française). On se demande jusqu'à quel point le chercheur, l'observateur peut s'impliquer dans la collecte des données sur le terrain sans influencer le phénomène observé ? Doit-il adopter le simple rôle d'observateur ou celui d'un observateur-participant ? Si c'est le cas, jusqu'à quel niveau sa participation est-elle justifiable et acceptable afin de ne pas exercer des influences sur les participants ? Labov propose des contextes appropriés, ce qui était impossible pour nous. Nous nous sommes donc posé la question lors du recueil de notre corpus oral car nous nous sommes retrouvé dans des situations où nous avons un triple rôle : chercheur-enregistreur, touriste et Vietnamien. Ayant été chercheur, nous avons enregistré nous-même les discours produits durant la visite tout en observant et en notant les caractéristiques professionnelles et discursives d'une visite guidée. En tant que touriste, nous avons participé aux discussions et interactions comme d'autres touristes avec le guide, nos discours ont été ainsi enregistrés parmi ceux des visiteurs. Autrement dit, nous avons participé, dans une certaine mesure, à la construction des discours recueillis. Ce cas de figure s'est produit lorsque le guide s'est adressé à nous (le chercheur et les touristes) en nous interrogeant sur certains sujets concernant la vie spirituelle et religieuse des Vietnamiens. Le guide pose ces questions aux touristes afin de les impliquer dans son discours, d'attirer et de maintenir l'attention de ces derniers vers sa parole. Comme d'autres touristes sur place, nous lui avons posé de temps en temps des questions pour clarifier certains sujets. En effet, il est à noter que notre participation est minime et s'il y en a eu, c'était en tant que touriste que nous avons eu ces interactions avec le guide. Le fait que le groupe de touristes français nous a rejoints légitime également l'utilisation du français durant la visite. Ainsi, à notre avis, notre présence n'a pas d'influence sur les comportements verbaux et non-verbaux des uns ou des autres. Même si elle a pu exercer quelques influences, nous considérerons que celles-ci sont négligeables.

5.1.2. Matériel et protocole d'enregistrement

Dans une vision idéaliste et lorsque les conditions de travail le permettent, l'analyse interactionnelle du discours oral devrait prendre en compte ce que Cosnier et Brossard (1984) appellent la « communication totale ». Il s'agit des analyses portant à la fois sur le verbal actualisé par la parole et les autres moyens communicatifs comme la mimo-gestualité. On essaie ainsi d'intégrer dans la description le déroulement de l'interaction, le contexte physique

et linguistique, la gestualité praxique, etc., ce qui demande au chercheur des compétences particulières en matière de l'analyse de prosodie et de mimo-gestualité (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 31). Or cette approche dite « globale » conditionne le choix du matériel d'enregistrement lors du recueil du corpus. Pour pouvoir étudier et prendre en compte toutes les variables et tous les paramètres de la communication « totale », il est nécessaire d'avoir à disposition des appareils adaptés qui permettent d'enregistrer le plus fidèlement possible les éléments entrant dans l'interaction. Pour ce faire, la solution acceptable est d'utiliser des caméscopes posés selon différents angles afin de capter le sonore et le visuel.

Pourtant, il convient de remarquer que l'utilisation des caméscopes pour l'enregistrement et la manipulation de ces matériels ne vont pas sans difficultés. D'abord, cela exige une compétence particulière voire d'expert pour assurer un enregistrement de qualité (sons, images, position de la caméra). De plus, l'éthique et l'exigence juridique demandent qu'avant tout enregistrement, notamment l'enregistrement vidéo, on obtienne l'accord des personnes concernées. Or certaines expériences nous montrent que les gens sont très réticents devant la demande d'enregistrement de leur parole et de leur image, soit ils ne sont pas sûrs de leur utilisation future, soit ils ne sont pas contents de leur parole enregistrée ou de leur image captée. Pour notre travail de recherche, filmer une visite guidée ne va pas de soi. Il faut demander l'autorisation des touristes, de l'organisme qui gère le site, de l'agence de voyage concernée et celle du guide. D'ailleurs, la présence d'une caméra pourrait perturber le guide et influencer par conséquent son discours.

Pour ces raisons, et dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons choisi l'enregistrement audio. Ce choix s'effectue d'une part à cause de la non-disponibilité du matériel pour l'enregistrement vidéo et de notre manque de compétences pour des analyses mimogestuelles et d'autre part, en fonction de notre intérêt d'analyse, ceci porte exclusivement sur des productions verbales. Ainsi, les paramètres de la communication orale représentés par les gestes, les postures, les regards et d'autres éléments paralinguistiques et kinésiques n'ont pas été captés. Cependant, comme nous l'avons précisé, notre présence sur le terrain lors de l'une des visites enregistrées nous a permis de relever quelques paramètres utiles pour la transcription, l'analyse et l'interprétation des données.

Les enregistrements du discours des guides touristiques ont été réalisés à l'aide des dictaphones ayant un microphone intégré. Afin de minimiser les éventuels inconvénients engendrés par la présence d'un tel dispositif, nous avons utilisé également des micros cravates. Deux dictaphones de marque *DVR CENIX W600H 2GB* ont été utilisés, l'un confié au guide touristique et l'autre tenu à la main par le chercheur lors de la première visite où ce dernier était présent. Sinon le deuxième enregistreur a été donné à un touriste si le chercheur ne participait pas aux visites.



Matériel d'enregistrement du corpus oral

Le recours à deux dictaphones était jugé nécessaire pour capter autant que possible tous les discours prononcés par les participants. Malgré ces précautions, quelques problèmes ont été observés, ceux liés au fonctionnement du dispositif et d'autres aux parasites et au bruit de l'environnement.

En ce qui concerne le dispositif, parfois le dictaphone s'éteignait chez certains guides sans que ces derniers le remarquent, parfois il a été configuré pour n'enregistrer que quand il y avait de la parole, il se mettait automatiquement en veille s'il ne détectait pas le signal sonore (quand le guide cesse de parler au-delà d'une certaine durée de temps par exemple). Ce qui explique le fait qu'il y a plus d'un fichier audio pour chaque visite. Nous avons été amené à regrouper ces segments afin d'en faire un pour chaque visite lors de la transcription. Et puisqu'il y avait le deuxième dictaphone utilisé, la plupart des discours non capturés par celui du guide ont été enregistrés par l'autre.

Certains enregistrements sont de qualité moyenne à cause des bruits externes : des bruits de klaxons, du moteur des véhicules, des discussions d'autres groupes de touristes présents aussi sur le site ont été détectés. Le fait que le guide parle tout en se déplaçant d'un lieu à un autre sur le site provoque également des problèmes d'audibilité du discours. Le vent ou le souffle étaient quelques fois générateurs de bruits parasites. Tous ces problèmes n'ont rien de particulier quand il s'agit des enregistrements hors studio. Malgré tout, les données sonores sont généralement audibles et de bonne qualité.

5.1.3. Transcription du corpus oral

« On ne peut pas étudier l'oral par oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le recours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer des morceaux. »

Blanche – Benveniste (2000 : 24)

La transcription des données est une étape indispensable pour la constitution d'un corpus oral. Elle permet en effet l'accès aux données car au niveau de l'analyse linguistique et discursive, on ne peut pas interpréter la donnée sans recourir à sa forme écrite. Mais cette tâche force à se

poser de nombreuses questions, surtout lorsqu'il s'agit de données authentiques. Après avoir exposé en quoi consiste notre transcription, nous aborderons plus précisément certaines difficultés inhérentes à ce travail et les caractéristiques du système de codage utilisé pour transcrire les données. Enfin, nous présenterons la méthode utilisée pour découper le corpus en séquences et un extrait transcrit de celui-ci.

5.1.3.1. Transcription

La transcription des enregistrements sonores consiste à « donner une représentation symbolique du signal » (Delais-Roussarie et Durand, 2004 : 98). Il convient de souligner que cette représentation n'est pas équivalente au signal, dans le sens où il s'agit du résultat d'une réflexion, d'un choix méthodologique, d'une analyse ou plutôt d'une certaine « abstraction des données réelles » (*ibidem*). Quand on travaille avec le corpus oral, plusieurs types ou niveaux de transcription ont été définis en fonction de l'objectif d'analyse et du degré de finesse de la transcription souhaitée. En pratique, selon ces auteurs, il existe plusieurs façons de transcrire un discours oral : transcription orthographique, transcription phonémique, transcription phonétique large, etc. Les différents modes de transcription ne donnent pas les mêmes résultats, ni les mêmes informations¹¹⁰. L'un des défis majeurs auquel l'analyste du discours oral, notamment celui produit dans des contextes socioprofessionnels dit « vrais », c'est comment rendre fidèlement compte du sonore au moyen de la représentation graphique avec des alphabets. La question de la fidélité posée lors de la transcription est due non pas à une quelconque négligence de la part du transcripteur mais à la différence du système de notation utilisé pour encoder l'information. Pour effectuer le choix des informations et le niveau de transcription, on doit tenir compte de plusieurs éléments : la nature du corpus, les objectifs d'analyse, la taille du corpus et le degré de détail recherché, etc. D'ailleurs, Kerbrat-Orecchioni précise :

« [...] les techniques de transcription varient, mais s'agissant du français ou de l'anglais, toutes recourent aux conventions orthographiques en usage, avec tout au plus quelques aménagements, le remplacement de la ponctuation par des symboles mieux adaptés à la représentation des pauses et de la prosodie, et éventuellement des indications sur certains éléments non verbaux. »
(Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 27)

Mais la tâche de transcription ne va pas de soi, sa difficulté dépend bien évidemment des informations recherchées et retenues, du niveau de détails, mais également du type de documents sonores. La transcription d'un texte lu ou écrit oralisé est différente de la transcription de la parole spontanée, surtout s'il s'agit d'un discours interactif entre le guide touristique et les touristes.

¹¹⁰ Le principe généralement admis est celui du rasoir d'Occam : « *entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem* », littéralement « les entités ne doivent pas être multipliées au-delà du nécessaire ».

Bien que nous partagions largement l'idée de O'Connel et Kowal (2000 : 266) lorsqu'ils soulignent que

« [...] henceforth researchers transcribe spoken discourse with only those notations which are to be used for analyses in keeping with the purposes of the research. The resulting transcripts will be less dense and hence easier to reproduce – and an appropriate level of parsimony will be preserved. »¹¹¹

Comme l'ont fait remarquer Delais-Roussarie et Durand (2004 : 100), cette tâche très minutieuse et coûteuse en temps est souvent très délicate et difficile pour plusieurs raisons, le transcripteur peut avoir des difficultés :

- d'écoute liées aux parasites de l'enregistrement ;
- de reconstruction verbale lors de la mise en texte (correction des mots erronés, ajouts d'éléments non existants, elliptique de l'oral par rapport à l'écrit, etc.) ;
- liées aux ambiguïtés propres au discours oral : dans certains cas, une même séquence sonore peut correspondre à plusieurs transcriptions possibles, *ces* touristes et *ses* touristes, par exemple.

Outre ces difficultés auxquelles se confronte tout analyste travaillant avec un corpus oral, la tâche de transcription, selon Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987 : 115), relève d'un paradoxe :

« Transcrire de la langue parlée tient un peu du paradoxe : garder dans une représentation écrite certaines caractéristiques de l'“oralité” ; faire le “rendu” de la chose orale tout en restant dans des habitudes de lecture établies depuis longtemps pour la chose écrite, etc. On va se trouver tiraillé entre deux exigences : la fidélité à la chose parlée et la lisibilité de son rendu par écrit. »

Dans la tentative de donner une représentation adéquate de l'oral sous la forme d'une transcription orthographique, selon Delais-Roussarie et Durand (*ibidem*), le transcripteur doit clarifier deux points essentiels suivants :

- les éléments retenus pour la transcription (le contenu du discours, les tours de parole, les disfluences, les chevauchements et des éléments non linguistiques (bruits, rires, gestes, éternuements, etc.) ;

¹¹¹ [...] dorénavant, les chercheurs transcrivent les discours oraux seulement avec les notations qui seront utilisées pour les analyses conformément aux buts de la recherche. Les textes transcrits seront moins denses et donc plus faciles à reproduire et un niveau approprié de parcimonie sera préservé.

- le code adopté pour la transcription des événements retenus linguistiques ou non-linguistiques ; le transcripateur doit préciser et justifier son choix et sa façon de représenter typographiquement certains phénomènes comme les chevauchements, les mots amorcés, les hésitations, les élisions.

En général, les analystes s'accordent généralement sur ce qu'il faut encoder. Sont très souvent retenus pour la transcription : les changements de sujet parlant et les tours de parole, les hésitations, les faux-départs, les mots erronés, les chevauchements. Pour d'autres questions comme la segmentation syntaxique, l'utilisation des signes de ponctuation, certains choisissent de respecter le standard de l'écrit, tandis que d'autres ne les traitent pas de manière traditionnelle. Ces choix méthodologiques dépendent en fait du statut accordé à la transcription : est-ce une simple représentation de ce qui est contenu dans le signal sonore ou est-ce déjà une interprétation ? Cette question est essentielle.

Pour guider notre choix, l'un des points essentiels que nous avons retenu est le suivant : la transcription orthographique doit être lisible, mais elle doit également représenter fidèlement ce qui est dit par les locuteurs. Pour notre travail, nous avons d'abord envisagé différents types de transcriptions et avons décidé d'utiliser la transcription orthographique pour une analyse discursive. Celle-ci s'inspire des travaux portant sur le corpus oral de Kerbrat-Orecchioni (1990), Blanche-Benveniste (2000), Vion (2000). Nous les résumons brièvement.

5.1.3.2. Code de transcription

Selon Dister et Simon (2007), pour des « recherches linguistiques autres que celles concernant directement la forme phonique » (phonétique, prosodie, phonologie), on adopte généralement l'orthographe standard pour transcrire le discours oral. Notre étude n'est pas un cas d'exception. Les trucages¹¹² dans notre corpus sont normalisés lors de la transcription. Ainsi, des sons comme *p'tit*, *c'que*, *p'têt*, *f'saient* etc., sont transcrits *petit*, *ce que*, *peut-être*, *faisaient*. Ces normalisations orthographiques sont liées à une conception des unités linguistiques adoptées par l'analyste. Et si « le choix de l'orthographe standard [...] semble plus neutre que l'adoption de trucages orthographiques, il comporte déjà une part d'analyse, puisque l'on rapporte une série de variantes de prononciation à une forme graphique unique » (*op.cit.*). La transcription orthographique des enregistrements oraux demande en tout cas de l'analyse et de l'interprétation des signaux par le transcripateur. Ce travail a parfois été qualifié de « traduction » (Cheepen, 1995), de « représentation heuristique » (Mondada, 2000). Mais tout cela n'influence pas notre résultat d'analyse car il ne s'agit pas des analyses phonétiques mais discursives et thématiques.

¹¹² Terme utilisé par Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987).

Le texte transcrit du discours oral dans les analyses linguistiques n'est pas généralement ponctué. Selon Dister et Simon (2007), « il n'y a ni correspondance stricte, ni équivalence parfaite entre phénomènes prosodiques et ponctuation écrite ». Cela est encore plus évident lors qu'il s'agit de l'oral spontané. L'unité de sens n'est donc pas de phrase, mais d'énoncé. Pour l'écrit, les différents signes de ponctuation correspondent à la fois à une segmentation sémantique et à des pauses de lecture. Pour l'oral, les pauses, courtes ou longues, ne correspondent pas nécessairement à des ponctuations (une virgule ou un point). C'est le cas des interruptions, des auto-corrections, des phrases inachevées que l'on trouve très souvent dans le discours oral. En effet, « il n'y a pas de relation bi-univoque entre les deux [l'oral et l'écrit] » (*ibidem*). D'ailleurs, si on accepte les ponctuations dans la transcription de l'oral, on va vite être confronté à des difficultés lorsqu'il s'agit de traiter des traces d'élaboration du discours (retour en arrière, répétition, phrases inachevées, etc.). De ce constat, Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987 : 139) argumentent en faveur de la non-utilisation des ponctuations dans les textes transcrits, selon les auteurs, le recours à des ponctuations témoigne déjà d'un certain niveau d'analyse du transcripateur. Cette analyse impose de manière volontaire ou involontaire « un découpage sur lequel il est difficile de revenir » ; le transcripateur « suggère une analyse avant de l'avoir faite » (*ibidem*, 142).

La difficulté de segmenter le texte en phrases selon la tradition écrite et la non-équivalence entre l'unité d'étude et la phrase rendent celles-ci obsolètes ou non pertinentes dans les travaux traitant de l'oral, Gadet (1992 : 69) exprime clairement qu'« il faut donc se passer de cette catégorie ». C'est pour ces raisons que nous ne recourons pas à la ponctuation dans notre texte transcrit. Pourtant, « une transcription sans aucune autre marque de segmentation que les espaces entre les mots et les changements de locuteurs est très difficilement lisible » (Dister et Simon, 2007). C'est pourquoi, dans notre corpus, le signe « / » est utilisé pour marquer des pauses et des contours intonatifs. Ce qui nous permet d'obtenir le premier découpage du discours qui facilite davantage l'interprétation de la séquence analysée.

Pour d'autres spécificités du discours oral et à la suite de Dister et Simon (2007), nous conservons dans la transcription les traces de l'élaboration de l'énoncé, traces souvent appelées dans la littérature *disfluences*. Nous notons ainsi les répétitions de mots ou de suite de mots, les amorces de morphèmes, les tours de parole. A l'instar de Bakah (2010 : 177), nous adoptons les notations suivantes pour transcrire notre corpus oral.

Notation	Signification
///	Silence (pause longue)
xxx	Segment incompréhensible/inaudible
mot ?	Mot incertain, par exemple : mot/mot ? ou hésitation, incertitude de la transcription

/	Fin des énoncés, marquée par la pause et le changement de sujet
[rire]	Rire des locuteurs (guide et touristes)
#	Le signe # suit le mot avec erreur phonétique, grammaticale ou syntaxique
-	Amorce de mot, par exemple : un temple de con- confucéen
<!--commentaire -->	Le commentaire ajouté par le transcripateur pour clarifier une situation de parole, un contexte.
+	Le signe + remplace le signe - de l'écriture courante (dans c'est-à-dire, par exemple) pour faciliter le traitement du corpus en langage informatique XML. Le signe « - » est un caractère réservé du langage XML.
{ }	Correction syntaxique pour faciliter l'analyse. Exemple : « mais un{e} autre [programme] avec le cachet rouge. »
<balise> </balise>	Balise du langage XML pour annoter les passages en langues autres que le français. <langue type= "vietnamien">chao ong </langue> est un exemple.

Tableau 7 : Les notations adoptées pour la transcription du corpus oral

Quand nous avons fait la transcription des enregistrements, nous avons été confronté à la transcription des onomatopées. Afin de faciliter la lecture du corpus transcrit, nous avons harmonisé l'écriture pour ces éléments. De façon arbitraire, la lettre « h » est placée en position finale (*ah*, *oh*, etc.) et les dictionnaires de langue française ou anglaise servent de référence pour les expressions courantes, les noms propres et autres onomatopées.

ah	ahi	aie	
bah	bé	ben	bien
beurk	eh	eh bien	etc.
euh	hum	mh	oh
ok	ouah	ouais	ouf
ouh	pff	psst	ts

Tableau 8 : Tableau récapitulatif de l'écriture des onomatopées dans le corpus

5.1.3.3. Procédure et outil d'aide à la transcription

Notre travail sur le corpus de langage oral passe par quatre phases : l'enregistrement sonore, la conversion (transformation du son en un format exploitable par un logiciel de transcription), la transcription, et la vérification du corpus transcrit.

Après avoir recueilli les données sonores avec des dictaphones, nous avons procédé comme Bakah (2010) concernant les modalités et les logiciels d'aide à la transcription. D'abord le corpus oral a été transcrit en mode test avec *Dragon Naturally Speaking*®¹¹³, un logiciel permettant la transcription automatique de l'oral en écrit selon deux modes de fonctionnement. L'un dicte le discours, le logiciel le transforme en format texte, l'autre retranscrit directement à partir d'un fichier sonore. Pour notre travail, nous avons testé ces deux modes mais le résultat obtenu ne nous a pas satisfait. D'abord, le logiciel n'est pas adapté pour transcrire des conversations, des paroles qui se chevauchent. Ensuite, cet outil a été conçu pour travailler avec des accents français natifs, il ne fonctionne pas correctement face à des accents étrangers. Dans notre cas, le transcripteur et les guides enregistrés sont Vietnamiens et ont tous des accents assez marqués. Enfin, nos tests ont révélé que pour avoir une bonne reconnaissance vocale, il nous fallait écouter le discours enregistré avec des casques et puis répéter ce discours en dictant des phrases complètes sans avaler les mots. Or dans le discours enregistré, il existe plusieurs hésitations, amorces, reformulations, etc. Si nous découpons les énoncés du guide en phrases grammaticalement et syntaxiquement correctes, il s'agit déjà d'une interprétation des données.

Nous avons également fait d'autres tests de transcription avec les logiciels *Clan*®¹¹⁴, *Praat*®¹¹⁵, ou *Transcriber*®¹¹⁶. Chaque logiciel, au-delà de son type de présentation et de fonctionnement, vise un usage spécifique et présente des avantages et des inconvénients. Prenons un exemple, *Clan* est plutôt destiné à la transcription et à l'annotation des corpus vidéo, ou encore le logiciel *Praat* est destiné plutôt aux phonéticiens. Il reste *Transcriber* qui est plus proche de notre approche. Cet outil est doté d'une interface d'utilisateur assez ergonomique pour la transcription audio. Il permet une transcription alignée entre le canal vocal et le texte. De plus, l'outil permet au transcripteur d'exporter le corpus dans plusieurs formats : texte (format *.txt*) ou format annoté en XML. Cela représente des avantages incontestables non seulement pour l'analyse discursive, mais encore phonologique ou autres.

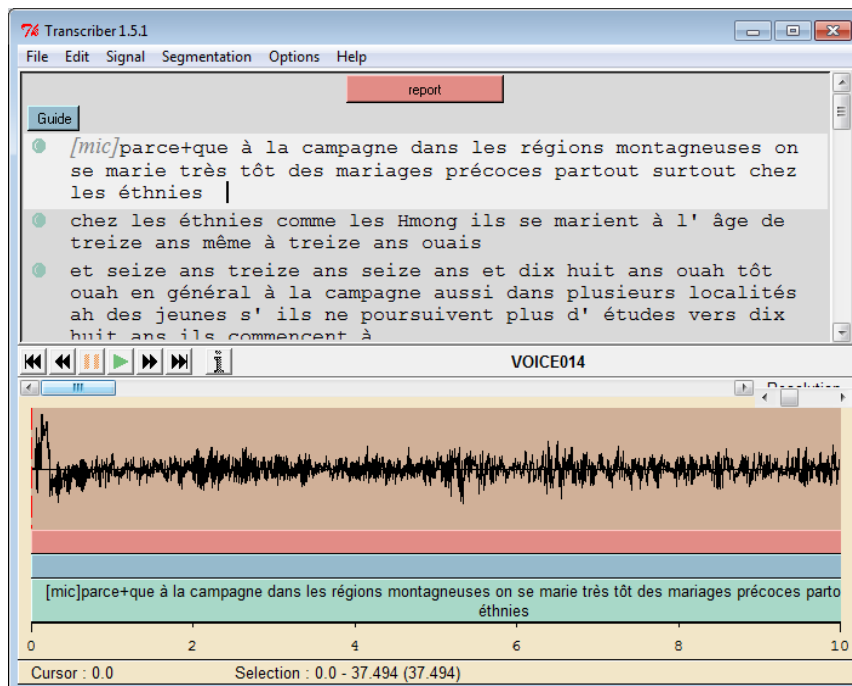
Présentation de l'interface de transcription de *Transcriber* et l'extrait du fichier texte

¹¹³<http://www.nuance.fr/>

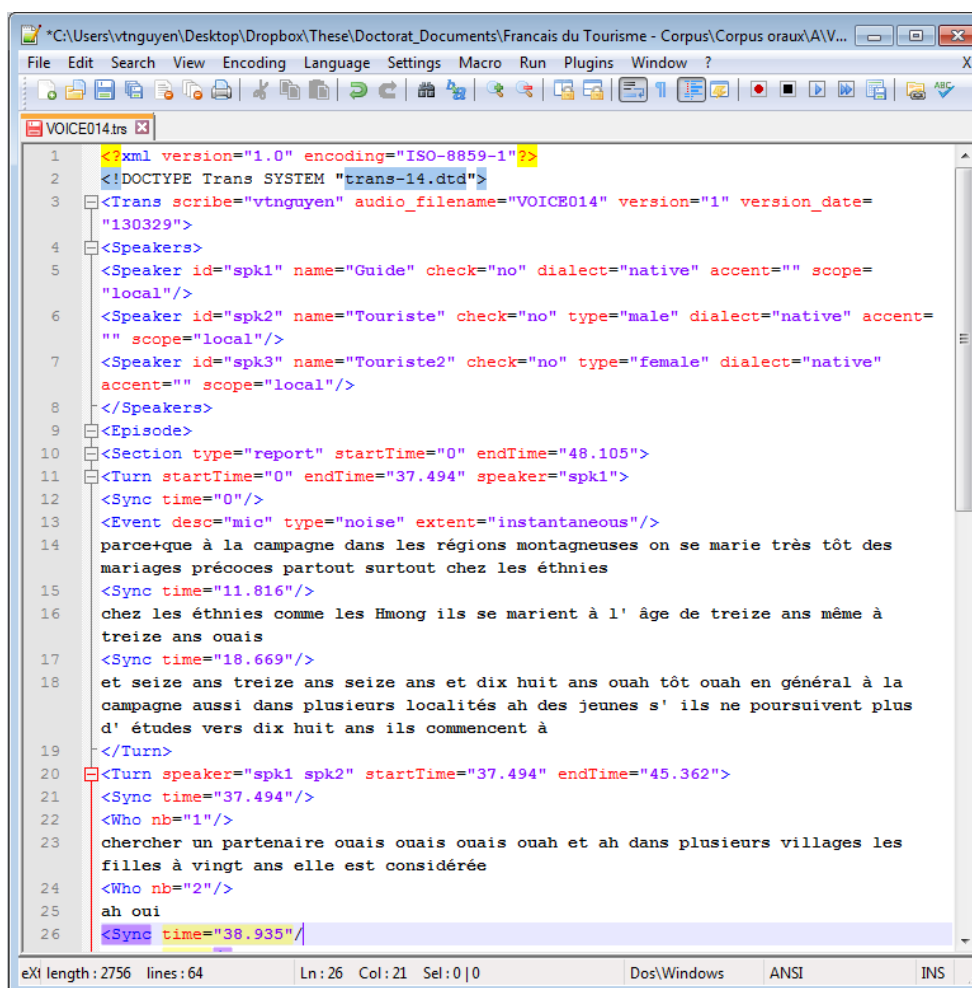
¹¹⁴<http://www.paultenhaven.nl/clan.html>

¹¹⁵www.praat.org

¹¹⁶ Logiciel gratuit de transcription phonétique et orthographique <http://transag.sourceforge.net/>



et le résultat exporté au format XML.



Ainsi, nous avons choisi *Transcriber* comme outil d'aide à la transcription et le langage XML pour annoter les éléments pertinents pour l'analyse.

Une fois le choix des modalités et le choix des outils d'aide à la transcription faits, la convention de transcription adoptée, le corpus oral a été transcrit en deux temps. On a procédé d'abord à la transcription intégrale de ce qui a été dit, sans se soucier des codages et des balises. Puis on a repris attentivement la transcription afin d'insérer les balises de codage XML afin d'annoter les éléments linguistiques et discursifs. Une fois que les modifications ont été faites, le résultat a été contrôlé avec une DTD (*Document Type Definition*) – la grammaire de XML pour vérifier la validité de la structure et des balises XML.

Il convient de noter que transcrire l'oral n'est jamais tâche aisée. Le temps consacré à faire la transcription est très long. Il varie largement selon les compétences des transcribers, le but de la recherche, la situation de recueil de l'enregistrement sonore, le type de production langagière, le débit de la parole, etc. Dans notre cas, le temps nécessaire pour une transcription orthographique est de six à huit fois la durée de l'enregistrement. Ceci veut dire qu'il nous fallait six à huit heures pour transcrire une heure d'enregistrement. Atteindre ces performances a nécessité pourtant un entraînement et une bonne utilisation des matériels et logiciels en question.

En dehors de la difficulté inhérente au processus de transcription, plusieurs manières de présenter le corpus sont possibles et il convient de souligner qu'il n'existe pas de présentation et de format « parfaits » mais toute une série de contraintes et de normes qui sont assez flexibles et plus ou moins adaptées aux différents usages que l'on peut en faire. Dans le souci de l'interopérabilité et de la possibilité de partage des données, nous nous contenterons ici de structurer notre corpus sous les deux principaux formats qui servent à des buts différents : format texte pour des citations lors de l'analyse et format XML pour l'analyse automatique avec les outils informatiques tels que les concordanciers (*Cordial Analyseur*), l'analyseur lexicométrique (*IMS Corpus Workbench*), ou des scripts que nous avons écrits nous-même afin de traiter une question précise lors de l'analyse.

5.1.4. Découpage et présentation d'un extrait du corpus oral

Afin de décomposer notre corpus, plusieurs modèles de segmentation du discours oral ont été étudiés. Le modèle d'analyse hiérarchique de Kerbrat-Orecchioni (1990) et repris par Vion (2000), divise toute conversation en cinq niveaux ou rangs : l'interaction, la séquence, l'échange, l'intervention et l'acte de langage. Les trois premiers sont des unités de dialogue, les deux autres considérés comme du monologue. Chaque rang est composé du rang inférieur. Et l'interaction est constituée de la séquence et cette dernière est définie à son tour par l'échange. Vu la nature de notre corpus et l'objectif de l'analyse et à l'instar de Bakah (2010), nous avons divisé et numéroté le corpus en séquences thématiques. Par conséquent, nous partageons l'avis de Kerbrat-Orecchioni (1990 : 218) quand elle définit la séquence comme « un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique ».

Avec cette division, la séquence peut correspondre à deux segments distincts : des constituants fonctionnels et des constituants sémantiques ou thématiques. Selon Vion (2000), les constituants fonctionnels décomposent le corpus en séquence d'ouverture, de centre, de clôture et latérale. Pour les constituants thématiques, ils regroupent l'ensemble des échanges qui portent sur la même thématique. Ainsi, le découpage en fonction de la thématique consiste à segmenter un texte en thèmes cohérents par des passages contenant une suite d'énoncés, c'est-à-dire que chaque passage est un ensemble de phrases ou d'énoncés qui partagent le même thème.

Pourtant, il est à noter que diviser le discours oral transcrit en séquences est un exercice aussi difficile que discutable. C'est pour cela que « l'opération de découpage laisse une large place à l'intuition, et que ses résultats varient, pour un même corpus, d'un descripteur à l'autre » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 220). Pour notre corpus, nous nous sommes servi, dans certains cas, de l'intuition pour délimiter les séquences. Et pour faciliter l'analyse, ces séquences ont été extraites grâce à un script informatique que nous avons écrit (voir Annexe I).

Le corpus oral transcrit est présenté dans les annexes sous forme d'un fichier texte. Pour chaque discours enregistré, nous précisons le nom du lieu visité, la date d'enregistrement, la durée, les intervenants et les séquences elles-mêmes.

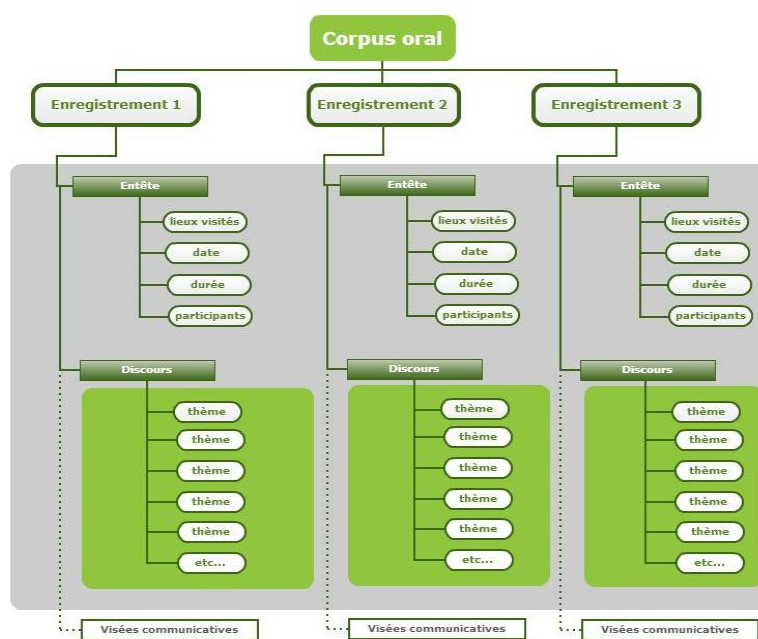


Figure 20 : Structuration du corpus oral

Pour faciliter la référence et le repérage lors de l'analyse, le corpus oral a été codé selon les critères tels que : numéro de l'enregistrement (E), nom du lieu visité (village de Duong Lam, pagode Thay, Temple de la Littérature, ville de Hanoi, etc). Ainsi E1-VDL renvoie à l'Enregistrement numéro 1 de la visite du Village de Duong Lam, ou encore E2-VTL signifie l'Enregistrement 2 du Temple de la Littérature. Le codage des trois enregistrements est récapitulé dans le tableau suivant :

Corpus oral	Code	Description
Enregistrement 1	E1-VDL	Enregistrement 1 : Visite du Village de Duong Lam
	E1-PTP	Enregistrement 1 : Visite de la Pagode Tay Phuong
	E1-ME	Enregistrement 1 : Visite du Musée d’Ethnographie
	E1-TL	Enregistrement 1 : Visite du Temple de la Littérature
	E1-MHCM	Enregistrement 1 : Visite du Mausolée de Ho Chi Minh
	E1-QF	Enregistrement 1 : Visite du Quartier français
Enregistrement 2	E2-TL	Enregistrement 2 : Visite du Temple de la Littérature
Enregistrement 3	E3-NB	Enregistrement 3 : Visite la baie d’Halong terrestre – Ninh Binh

Tableau 9 : Codage du corpus oral

Afin de donner au lecteur une idée précise de cette structuration, un extrait sera présenté ci-dessous. Il s’agit de deux premières séquences du Corpus oral : E1-VDL dont le discours a été enregistré lors du déplacement en voiture pour la visite du village de Duong Lam :

Nom du corpus :	Enregistrement 1
Lieux de visite :	
Pagode de Tay Phuong,	
Village de Duong Lam,	
Quartiers français,	
Mausolée de Ho Chi Minh	
Musée d’ethnographie	
Temple de la Littérature	
Date d’enregistrement :	16 et 17 novembre 2012
Durée de l’enregistrement :	5h13
Intervenants :	
DO Tu : Guide	

Patricia et Gilles : Touristes

En voiture

Guide : c'est bon / on va / aujourd'hui je vais avec vous pour une excursion d'un environ Duong Lam / on va visiter comme prévu dans le programme un village authentique des Viets / date depuis mille ans / le village de Duong Lam / Duong Lam / à trente / à cinquante kilomètres d'ici / ça fait un peu près une heure de route / je vous donne le programme / si vous avez des questions /

Touriste(s) : mais je l'ai

Guide : mais une autre avec le cachet rouge [rire]

Touriste(s) : ah pas pareil

Guide : non / c'est le même / mais juste ça se présente différemment hein / c'est le cachet ouais / ah c'est la clim / si vous avez froid / ici / c'est bon / ouais / ouais / ok / ça c'est la même chose / la même chose / mais j'ai juste une petite question / pour demain / les motos / des balades à moto / ça va avec vous non

Touriste(s) : c'est des motos-taxi

Guide : oui / voilà des motos-taxi comme ça / c'est comme monsieur / comme ça / donc ce sera sur la moto derrière lui / on va embrasser / on va l'embrasser / ouais / on va payer [rire] / ici chez nous / on l'appelle xe-om / xe c'est la moto hein et om c'est embrasser / on doit serrer son corps / avec nos mains pour tenir / pour bien tenir / et je me demande ça pose aucun problème avec vous / c'est une bonne expérience / non

Touriste(s) : ah mais oui /

Guide : ouais / ouais /

Touriste(s) : c'est sympa

Guide : ok / ok /

Touriste(s) : comme ça / on est vraiment dans la foule

Guide : ouais / voilà

Touriste(s) : il ne roule pas trop vite

Guide : non / non / il roule à la vitesse d'un vélo [rire] / d'un vélo en ville ici seulement / donc on n'a plus de sou- / on n'a pas de soucis et en plus / ça va quand on pédale / ça pose aucun problème avec vous quand on pédale

Touriste(s) : ah non

Guide : dans le village de Duong Lam / là-bas / on va faire une balade à vélo / aux environs / au tour du village en visitant des sites du- les plus typiques du village / il s'agit d'une maison communale / hum / une maison / une chapelle de la lignée / et une maison ancienne / une paillote et un temple dédié à un héros national là-bas / et dans l'après-midi / quand on remonte à Hanoi / on fait un arrêt de visite d'une pagode magnifique

Séquence 2 : Extrait du CO - E1-VDL

5.2. Corpus écrit

Nous allons maintenant décrire le corpus écrit, en présentant sa composition et la segmentation choisie.

5.2.1. Description du corpus écrit

Comme nous l'avons indiqué, notre corpus se compose du corpus oral présenté ci-dessus et du corpus écrit que nous allons présenter dans les lignes qui suivent. Il s'agit de deux guides de voyage sur le Vietnam, le *Petit Futé – Vietnam* (2011-2012) et *Lonely Planet– Vietnam* (2012) dont les auteurs sont Dominique Auzias & Jean-Paul Labourdette et Iain Stewart respectivement. Ces deux guides de voyage, parmi d'autres sont les publications de grands éditeurs dans le domaine de guide touristique : Le *Petit Futé*® et *Lonely Planet*®.



Le choix de ces deux guides comme corpus écrit de notre étude n'a pas été effectué par hasard. D'abord, ces deux documents partagent la même ligne éditoriale en ce qui concerne le guide de voyage comme genre discursif. Ils rentrent précisément dans les genres délibérément sélectifs, laudatifs et négatifs appréciant le rapport qualité-prix. Les ouvrages sont ainsi répartis en deux grandes sections. La première propose au lecteur une présentation globale sur les différents points de la destination : survol, histoire, politique, religion, société et culture, mode de vie, cuisine, itinéraires, personnages historique, etc. Et la deuxième section porte sur l'organisation pratique des voyages dans chaque localité considérée comme destination à visiter. Ces informations pratiques sont généralement regroupées par rubriques pour chaque service du tourisme telles que : transport, hébergement, restauration, sortie, shopping, points d'intérêt, etc. Dans une visée nettement attirante, suscitant le lecteur à partir en voyage, les informations dans les guides sont clairement présentées et de manière très esthétique, voire de rêve. Elles sont souvent illustrées par des cartes, des images des habitants et de belles photos des sites touristiques.

Nous avons mis de côté le guide du *Routard* et d'autres ouvrages qui peuvent se regrouper sous la même catégorie : guides de voyage tels que les guides de *Géo*, ceux d'*Evasion*, de *National Geographic*. Il s'agit soit des documents jugés trop « pratiques », soit trop orientés sur l'historique et le culturel, donc destinés à un public assez restreints.

De plus, nous avons pu nous procurer auprès des éditeurs (*Lonely Planet* et *Petit Futé*) les versions sous format *.pdf* de ces deux guides de voyage. Pour le préparer à une analyse automatique avec des concordanciers comme *Antconc*¹¹⁷ de Laurence Anthony¹¹⁷, nous avons converti le fichier de format *.pdf* en format *.txt* et l'avons nettoyé avant de structurer le corpus. Nous utilisons le type de corpus et le nom du guide de voyage comme critères pour coder le corpus écrit. Ainsi pour les citations lors de l'analyse, les codes CE-PFV et CE-LPV sont adoptés. CE-PFV désigne le *Corpus écrit - Petit Futé Vietnam* et CE-LPV renvoie au *Corpus écrit - LonelyPlanet Vietnam*. Toutes les références seront également précisées par la page de la citation.

Le tableau ci-dessous résume le contenu des deux guides de voyage. Les rubriques qui y sont présentées correspondent largement aux différentes sections de ces deux ouvrages. Dans certains cas, nous avons adopté des modifications légères des rubriques en les regroupant ou en les nommant différemment comme dans le cas des rubriques sept et huit par exemple.

<i>Rubriques principales</i>	<i>Description du contenu de la rubrique</i>
1. Introduction	donne un aperçu générique sur le Vietnam.
2. Les plus du pays	présente brièvement les qualités du pays : la diversité culturelle, la variété identitaire, la richesse du patrimoine, la sécurité, la cuisine savoureuse, etc.
3. Fiche technique / mise en route	présente des éléments généraux concernant le pays comme les chiffres (superficie, économie, population, revenu, etc.), le drapeau national du Vietnam, le décalage horaire, le climat, le système téléphonique, les saisons favorables pour le tourisme, le coût de la vie, les livres à emporter et les sites web pratiques.
4. Itinéraires / Idées de séjours	propose des circuits courts ou longs mais plutôt classiques, des séjours thématiques, des sites incontournables, des recommandations en ce qui concerne le transport, le choix de l'agence de voyage.
5. Découverte et survol du pays	<ul style="list-style-type: none"> - présente le pays en 20 mots-clés sur des spécificités vietnamiennes. Ce sont des clichés courants que l'on a entendu, que l'on a vu dans les médias et que l'on aura l'occasion d'expérimenter lors du voyage. - présente les particularités générales du pays : la géographie, l'histoire, la politique, l'économie, la population, les langues, les arts et cultures, les festivités.
6. Histoire	présente les grandes dates, les grands moments

¹¹⁷http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html

	historiques du pays, de la fondation jusqu'à l'époque contemporaine avec une description et une chronologie assez détaillée.
7. Régions et caractéristiques générales	concerne la présentation brève de la ville ou de la localité.
a. Histoire	renseigne sur l'histoire de la ville.
b. Orientation	situe la ville dans la région et ses villes avoisinantes.
c. Renseignement	donne des informations pratiques comme l'accès à l'Internet, les agences de voyages, l'office du tourisme, les librairies, l'adresse de la pharmacie etc.
d. Points d'intérêt	expose des attraits touristiques : les musées, les monuments,
e. Hébergement	les temples, les pagodes, les quartiers, etc. indique les logements (hôtels, auberges), les coordonnées, les prix et l'évaluation de ces établissements.
f. Restauration	renseigne sur les possibilités pour se nourrir sur place, les coordonnées et le prix approximatifs des plats et/ou du repas.
g. Sortie nocturne	fournit des adresses pour les sorties nocturnes ou simplement pour prendre un verre.
h. Shopping	indique les adresses pour faire des achats et trouver des souvenirs.
i. Sports et loisirs	présente les sports que l'on peut pratiquer dans la ville et les lieux de divertissement.
8. Informations pratiques pour organiser son voyage	conseils et suggestions concernant les modalités pratiques : climat, santé, formalités administratives et sanitaires, règles douanières et vocabulaire d'usage, etc.

Tableau 10 : Description du discours dans les deux guides de voyage (CE-PFV et CE-LPV)

5.2.2. Segmentation du corpus écrit et définition des axes d'analyse

Le découpage du corpus reste une opération à caractère empirique. Le choix des points de repère se fait généralement de manière intuitive, nous segmentons l'ouvrage de guide de voyage en sections (selon la division typographique), en rubriques, selon les genres discursifs, les thématiques abordées, les connecteurs de discours, etc. En effet, chaque corpus a son propre découpage et il n'existe pas de segmentations valables et valides pour tout type de corpus. Sans doute, par manque de procédure automatique, une certaine familiarité de l'analyste avec le corpus peut justifier son choix méthodologique et technique. Il n'en reste pas moins que les découpages ont été réalisés à partir de critères largement extérieurs aux

textes et en fonction de l'objectif de l'analyse. En pratique, il y a plusieurs méthodes de segmentation thématique. On s'accorde communément sur le fait qu'un segment thématique est une unité de texte qui est cohérente sur le plan thématique et distincte du contenu sémantique de la précédente et de la suivante. Dans cette perspective d'analyse, nous partons de l'hypothèse selon laquelle dans un texte bien construit, l'auteur laisse des traces sur la surface textuelle qui peuvent aider le lecteur à passer d'un sujet à un autre, l'identification de ces traces est susceptible de nous aider à repérer les différents thèmes du discours en termes de « blocs homogènes » successifs selon des critères thématiques.

Ainsi, comme nous l'avons présenté dans le tableau ci-dessus, nous avons repéré neuf grands thèmes dans le discours écrit des deux guides de voyage. Il s'agit d'une introduction présentant sommairement la destination à visiter, les éléments généraux concernant le pays, d'une fiche technique pour la mise en route du voyage si le lecteur se décide à partir, des itinéraires suggérés afin de donner au lecteur - futur touriste des idées plus précises sur ce qu'il pourrait faire, voir, comment s'y rendre et pour combien de temps, d'une introduction à l'histoire du pays, des différentes régions avec ses caractéristiques géographiques et culturelles. La suite de ces guides porte généralement sur les informations pratiques pour les touristes sur place comme où se loger ? Que faire ? Comment se déplacer ? etc.

5.3. Choix des éléments discursifs à analyser

La définition des axes et le choix des éléments discursifs retenus pour l'analyse dans notre cas reposent sur le critère de régularité et entrent strictement dans la perspective d'une application pédagogique du résultat de l'analyse.

Ainsi, nous étudions les marques discursives de l'inscription du locuteur dans le discours. Nous partons de l'hypothèse que la mise en discours touristique passe par l'institution d'une scène de parole (Soanne, 2013) dans le contexte discursif et extradiscursif. Cette inscription permettrait ensuite au locuteur de créer un *ethos* crédible et engageant qui le porte garant de son discours. Pourtant l'image de cet *ethos* ne se fait pas que de façon subjective, elle se développe en respectant diverses contraintes discursives et extradiscursives. Ces indices nous permettront de mettre en lumière l'image que le locuteur veut se donner et projette effectivement dans son discours, ses enjeux et ses effets. En étudiant les effets discursifs et les visées communicationnelles, nous verrons que même s'il n'est pas explicitement donné comme argumentatif, le discours des guides s'inscrit pleinement dans un rapport dynamique à l'autre (le lecteur/touriste) et révèle une mise en scène de la parole de façon consciente. L'éclairage de l'image de l'*ethos* (*ibidem.*) pourra alors nous aider à mettre à jour les stratégies pragmatiques et les objectifs communicatifs de chaque guide.

Pour atteindre cet objectif, le locuteur cherche constamment à influencer son lecteur tout en se façonnant aussi lui-même selon ce dernier. Locuteur et lecteur se trouvent ainsi actants complémentaires d'un système d'influence réciproque et de manière dialectique.

En effet, pour prendre en compte le lecteur ciblé, le locuteur doit tenir compte des éléments infra-discursifs auxquels ils sont tous les deux soumis : d'une part, le contexte social et culturel en fonction de l'image que l'un se fait de l'autre et le genre discursif dit touristique avec ses routines, son formatage déjà construit, d'autre part. Et pour répondre ensuite à ce lecteur, le locuteur doit prendre également en compte des conditions de lecture et d'interprétation du lecteur/touriste liées au discours du guide de voyage et de celles d'interaction du discours de guide touristique humain.

Ce sont ces configurations énonciatives que nous nous proposons d'analyser ici dans les discours des guides et des scripteurs-guides, matérialisés par le corpus oral et le corpus écrit. Nous nous proposons de faire la part des faits qui relèvent du genre discursif, de ceux qui sous-tendent une inscription propre à l'instance énonciative et une appréhension particulière de l'autre pour chacun des guides. Il s'agira par conséquent d'essayer de discerner en quoi chaque énonciateur impliqué s'insère dans un contexte discursif et extradiscursif (d'ordre socio-culturel) afin de transmettre son message pour l'un et de satisfaire son besoin communicatif pour l'autre.

Donc, dans la partie suivante, il s'agira d'abord de mettre en évidence les modalités de mise en discours de soi qui passent par une mise en scène de la parole, selon un cadre qu'il nous faudra préciser grâce à un triple éclairage : celui de la « scène englobante », celui de la « scène générique » (Maingueneau, 1993) et enfin celui de la scénographie mise en place, tout cela pour construire un *ethos* crédible, un *ethos* garant de la fiabilité du message. Nous verrons ensuite que le discours des guides touristiques est fortement ritualisé, par la situation même de sa production : les besoins et les contraintes du contexte socio-culturel qui en font un discours très influencé par les pratiques extra-discursives.

Une fois les conditions de production du discours explicitées, tout en sachant que le genre détermine l'organisation de l'énoncé et motive l'interprétation parce qu'il borne un horizon d'attentes garantissant l'intentionnalité qui préside au discours, nous essayerons de mettre en évidence les visées communicationnelles du discours des guides. Au nombre de trois principales, celles-ci se composent d'une visée descriptive réalisée par un discours essentiellement informatif, d'une visée prescriptive supposant au plan linguistique des recommandations pratiques voire des injonctions et enfin d'une visée critique empruntant particulièrement à un discours laudatif.

Basé sur une étude lexicométrique, il révèle que les procédés de ce discours incitatif se construisent généralement au moyen d'un vocabulaire axiologique mélioratif et au traitement très intelligent de la part du locuteur des éléments dysphoriques.

Enfin, nous mettrons en évidence certains processus propres au discours oral de ce genre. Cette démarche d'analyse nous permettra d'envisager et de proposer un prototype pédagogique pour la formation linguistique des futurs guides.

5.4. Difficultés de collecte du corpus et aspects juridiques

Nous avons eu beaucoup de difficultés lors de la collecte du corpus oral. Elles sont d'ordres divers : technique, éthique et juridique.

Sur le plan technique et éthique

Les agences de voyages ne sont pas d'accord pour enregistrer leur guide (question de concurrence professionnelle). Les guides sont réticents face à notre demande afin d'étudier leur parole. Ils ont un grand souci de garder la face. Ils ont peur des critiques en ce qui concerne les erreurs syntaxiques, fautes de prononciation, etc., dans leur discours.

La transcription du corpus oral est un travail fastidieux, coûteux en temps et en énergie.

Du point de vue juridique, le recueil et la diffusion de ces corpus posent des problèmes délicats. Ces aspects juridiques concernent, dans notre cas, les questions de droits moraux et patrimoniaux et de propriété des données :

- le recueil des données et l'enregistrement (droit à la voix, situation d'enquête et autorisations) ;
- l'utilisation et l'exploitation informatisées des données (archivage, base de données à des fins de recherche, d'enseignement et d'ingénierie, etc.) ;
- la diffusion et la mise en circulation des données (droit de citation, droit de diffusion en ligne, etc.) ;
- la conservation des données.

Face à ces questions, nous avons pris deux mesures permettant d'éviter des difficultés ultérieures :

- pour chaque enregistrement, le guide informe ses touristes et leur demande l'autorisation. Le guide enregistre seulement quand l'accord de ces personnes est obtenu ;
- le guide, en tant que collecteur de corpus et producteur du discours oral signe en notre faveur l'autorisation à utiliser et à diffuser dans le but de recherche académique et d'utilisation pédagogique.

En ce qui concerne le corpus écrit, nous avons contacté les éditeurs de ces guides pour demander l'autorisation de les mettre à disposition des chercheurs une fois structurés, mais nous n'avons pas eu de retour. Les corpus écrits ne seront donc pas mis à disposition de la communauté scientifique.

5.5. Méthode d'analyse du corpus

Les notions conceptuelles et les démarches méthodiques d'analyse de discours présentés dans le chapitre 4 constituent notre boîte à outils qui sera appliquée à notre corpus. Ce cadre théorique est le fil rouge qui guide notre exploration.

Correspondant à notre objectif, nous allons proposer une analyse de notre corpus sur trois plans différents, énonciatif, discursif et lexico-syntaxique.

- Sur le plan énonciatif, nous mettrons en évidence le cadre énonciatif du discours des guides et les genres discursifs qui y sont présents.
- Sur le plan discursif, le cadre énonciatif sus-évoqué permettra et conditionnera l'organisation discursive. Celle-ci a pour objectif premier de réaliser les visées communicationnelles du locuteur. Il s'agit de la description, de la prescription et de la critique (à vocation améliorative) pour le discours écrit, et de la narration et de la description pour le discours oral.
- Sur le plan lexico-syntaxique, nous proposerons l'analyse d'un élément de discours très présent dans les guides de voyage, les adjectifs qualificatifs (nous suivrons sur ce point la méthodologie de Kerbrat-Orecchioni). Il s'agit d'un moyen linguistique particulièrement intéressant qui contribue à réaliser les objectifs communicatifs du guide.

En ce qui concerne l'extraction des séquences et des éléments du discours pour appuyer et illustrer notre analyse, nous ferons appel à des logiciels disponibles (concordancier, logiciel de traitement de corpus comme *IMS Corpus Workbench*), ou à des scripts écrits par nous-même (dans le cas où les logiciels ne s'adaptent pas à la tâche). Ces outils, souvent très simples à manipuler, permettent d'effectuer des recherches de collocation, des concordances, des calculs de fréquence et le calcul des mots-clés, etc.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons présenté notre démarche méthodologique de collecte de données, le choix des éléments à analyser dans le cadre de ce travail de recherche. Nous avons précisé également la manière de structurer, d'annoter et d'explorer un corpus.

Cette description méthodologique ne se justifie pas si le corpus n'est pas soumis à une analyse. C'est dans cette optique que nous présenterons dans la partie suivante l'analyse de notre corpus et les perspectives didactiques qui en découlent.

CHAPITRE 6

LE CADRE ÉNONCIATIF DU DISCOURS DES GUIDES ET LES GENRES DISCURSIFS

Nous étudions à la fois le discours oral des guides via la transcription des enregistrements et le discours des guides de voyage au format papier. Ces deux discours ont des particularités et des caractéristiques communes qu'il est nécessaire de mettre en évidence afin de trouver un accord sur l'objet de l'analyse.

6.1. Le discours oral et le discours écrit

La distinction et la relation entre discours oral et discours écrit ont fait l'objet de plusieurs recherches et débats. C'est le cas par exemple du colloque international qui a eu lieu à Neuchâtel en 1996 dont le titre était : « Discours oraux / discours écrits : Quelles relations ? » Depuis, les relations entre ces deux objets font l'objet de « fluctuations » (Gadet, 1996) et de modifications liées aux divers changements et événements d'ordre technologique et conceptuel. Le discours oral et le discours écrit peuvent entretenir entre eux des relations complexes. Py (1996 : 5), par exemple, relève trois positions courantes quand on envisage leurs relations. Pour certains, l'écrit est en quelque sorte une forme de « cristallisation » de l'oral. A l'écrit, on n'accepte pas les scories, les phrases inachevées, les reformulations en séquence, etc. D'autres considèrent que l'écrit est « un recodage plus ou moins approximatif de la vraie langue, qui serait la forme orale » (*ibidem*). Aujourd'hui, il est plus facile de considérer l'oral et l'écrit comme deux modalités d'actualisation ou deux modes d'existence d'une même langue, modes à la fois différents et complémentaires. Outre les différences de codes et de canaux, il est convenable de « les considérer comme en continuum » (Gadet, 1996 : 26). Or, ces deux modes ont des caractéristiques propres et ne fonctionnent pas de la même manière. Si on les traite dans le même cadre, il est important de les distinguer dans la description.

Ces remarques liminaires indiquent déjà la complexité d'une relation, complexité dont nous essayerons, dans la section qui suit, de décrire brièvement la nature.

6.1.1. Distinction entre oral et écrit

La relation entre l'oral et l'écrit semble plus complexe qu'on ne le croit *à priori*. Elle évolue avec le temps et les courants de pensées concernant l'écrit. Si le discours écrit est l'objet d'investigation de plusieurs disciplines (linguistique, sémantique, etc) et a une longue tradition dans les recherches linguistiques, l'intérêt portant sur le discours oral est « spécifique du XX^e siècle » (Gadet, 1996 : 13). Toujours selon Gadet (1996), trois événements

importants de divers ordres permettent à l'oral d'avoir une position plus importante dans le paysage des recherches linguistiques. Il s'agit du progrès scientifique et technique (la radio et la télévision, entre autres), de la naissance de genre nouveaux et de la naissance des activités professionnelles et quotidiennes qui « mettent en jeu des formes de langue qui occupent des positions intermédiaires entre l'écrit formel et l'oral spontané » (Gadet, 1996 : 15).

Ces événements permettent un rapprochement entre les formes très souvent considérées comme opposées. La distinction entre l'oral et l'écrit n'est désormais plus évidente. La frontière entre ces deux formes d'actualisation de la langue a tendance à s'effacer. Il est pourtant difficile d'établir des équivalents correspondant entre l'oral et l'écrit car chacun présente des caractéristiques propres qu'on ne trouve pas dans l'autre. Une question se pose. Sur quels plans l'oral diffère-t-il de l'écrit ? Partagent-ils quelque en chose commun ? Nous essayerons de répondre à ces deux questions par le tableau de synthèse des caractéristiques du discours oral et du discours écrit et par des analyses illustrées par des évidences extraites de notre corpus.

6.1.2. Quelques caractéristiques différentielles et communes de l'oral et de l'écrit

Le rapport écrit-oral suit à la fois deux tendances contradictoires, l'une « dissimilatrice » et l'autre « assimilatrice » pour reprendre les termes de Béguelin (1988).

Commençons par les différences qui sont plus faciles à constater.

Critères	Discours oral	Discours écrit
Canal	auditif et acoustique	visuel et graphique
Forme	spontané avec des scories	formel, soigné et travaillé
	plutôt dialogique	plutôt monologique
Variation	tendance à la fluctuation (hétérogénéité)	tendance à la stabilité (homogénéité)
Locuteur	co-présence des locuteurs (interlocuteur réel et présent)	absence de l'interlocuteur (interlocuteur virtuel et supposé)
	échange immédiat en tenant compte de l'inférence	absence d'échange direct
Contexte	partage entre les locuteurs des références contextuelles et situationnelles	références contextuelles et situationnelles décrites ou supposées partagées

Temps	temps limité pour l'élaboration du discours	temps suffisant pour la réflexion lors de l'élaboration du discours
Segmentation	au moyen de la prosodie et de l'intonation	au moyen de la ponctuation et de la mise en page.
Autres	regards, gestes, mimiques, attitudes, postures	les paramètres concernant le locuteur doivent être décrits

Tableau 11 : Les différences entre l'oral et l'écrit.

Au vu de ces éléments, les différences entre l'oral et l'écrit sont nombreuses. De manière générale, on peut distinguer l'oral de l'écrit par l'usage d'un code spécifique et la différence de matérialisation. Si on adopte le schéma de communication de Jakobson (1960), ces deux modes d'expression se distinguent par le canal de transmission : acoustique et auditif pour l'oral, graphique et visuel pour l'écrit. C'est exactement le cas pour le discours des guides touristiques et des guides de voyage. Très souvent portant sur le même référent discursif, le touriste prend connaissance avec la réalité à visiter d'abord par la lecture des ouvrages écrits, lorsqu'il se rend sur place, il peut être accompagné par un guide qui lui livre des commentaires et explications sur le site. Or le discours oral est régi seulement par la linéarité temporelle. Le discours écrit est caractérisé à la fois par la linéarité spatiale et temporelle. Ainsi, le lecteur peut revenir facilement en arrière et remonte à un point antérieur sans difficulté, ce qui permet au discours écrit d'éviter toute répétition et de recourir davantage à un système de pronoms compléments. Le discours oral du guide touristique est volatile sauf cas particulier comme par exemple, parfois le touriste, équipé d'une caméra, enregistre l'image et la voix du guide lors de la visite. Le discours écrit dans les guides de voyage est très différent ; il est fait pour durer. Avant le voyage, il est donné comme source d'information pour la préparation de la visite. Après le voyage, le touriste le considère comme un rappel pour la mémoire.

Quant à la forme grammaticale et syntaxique du discours, l'oral est spontané avec ses scories. L'écrit est plutôt soigné et travaillé. Ce point n'est pas difficile à admettre. Il suffit de mettre en parallèle deux séquences extraites de notre corpus, l'une du discours oral, l'autre de l'écrit.

« **Guide** : ouais discutez ensemble / regardez le chien non c'est pas le chien c'est / c'est les poules [rire] j'ai cru que c'est le chien

Touriste(s) : les poules

Guide : vous voulez manger du chien à midi ou non vous voulez manger du chien non ?

Touriste(s) : non merci

Guide : ah non [rire] au Vietnam on mange du chien / on mange du chien au Vietnam ouais / on mange les serpents aussi

Touriste(s) : ah non

Guide : ah non

Touriste(s) : les escargots

Guide : des escargots bien sûr des grenouilles

Touriste(s) : des grenouilles des du poulet XXX »

(Séquence 3 : Extrait du CO - E1-VDL)

« Les aliments

Hormis le riz, aliment de base, les poissons, les mollusques, les crustacés d'eau douce ou de mer se rencontrent plus fréquemment que la viande. En ce qui la concerne, au moins dans les campagnes, la volaille et le porc sont plus courants que le bœuf et le buffle, qui servent essentiellement au labour. Les Vietnamiens utilisent beaucoup de plantes et de légumes consommés sous forme de soupes, potages, bouillies ou mélangés à de la viande, cuits, sautés, et relevés d'herbes aromatiques. »

(Extrait du CE - PFV, 2012 : 87)

Quand on participe à une conversation, à un dialogue, on a tendance à être plus attentif pour saisir ce que l'interlocuteur veut dire qu'à retenir la forme exacte et littérale de son discours. Cela explique que l'on est peu gêné par les répétitions, les explications, la recherche de mots, les hésitations qui sont propres au discours oral et qui marquent le processus cognitif d'élaboration du discours. Ces éléments sont par contre effacés complètement dans la version finale du discours écrit. Si on dispose de deux versions d'un texte écrit, l'une étant le brouillon et l'autre la version finale, on constate également des va-et-vient, la recherche de mots et des remplacements, des modifications syntaxiques, etc. Ces éléments, si on les gardait dans la présentation linéaire et suivie de l'écrit, pourraient gêner le développement et la progression du discours. Or dans une situation de communication orale, le locuteur cherche constamment à interpréter et à saisir *in situ* et toute de suite le vouloir-dire de l'autre. Les répétitions, les remplacements lexicaux et syntaxiques deviennent une aide très bénéfique pour la compréhension du discours. Pour un discours à caractère didactique, ce qu'est le discours touristique, la compréhension est de première importance.

Dans ces extraits soumis à l'analyse, on peut constater également que dans le discours oral, les marques dialogiques sont abondantes (tours de parole, question-réponse, etc.). Le discours écrit adopte par contre plutôt un style monologique. Nonnon (2002 : 74) souligne que « l'oral est plus souvent énoncé en contexte et en dialogue, en situation d'action partagée, sans que ce soit exclusif, l'écrit est plus souvent, mais non toujours, monologique et décontextualisé ». Ces faits sont tout à fait compréhensibles car il s'agit d'une part d'une communication en direct, face à face où le locuteur et l'interlocuteur sont réels et présents dans le discours oral tandis que pour l'écrit, le lecteur est ciblé, mais virtuel. Il n'est pas toujours facile pour le lecteur d'entrer en contact direct avec le rédacteur d'un guide dû principalement au décalage temporel et à la distance spatiale qui les sépare.

Sur le plan du contexte, les locuteurs partagent les mêmes références situationnelles et contextuelles dans le discours oral. Ce qui permet aux locuteurs de recourir aux énoncés elliptiques, aux expressions et aux pronoms démonstratifs (*voilà, c'est, celui-ci, celui-là*, etc.).

Une autre différence est à noter. Le discours touristique écrit retenu dans cette étude apparaît comme un genre socio-culturellement codé, fixé, stabilisé qui s'inscrit dans une tradition plus normée alors que le discours oral « se présente sous l'apparence de **l'hétérogénéité**¹¹⁸ » (Gadet, 1996 : 17). L'actualisation du discours oral est régie par les caractères personnels du locuteur, elle dépend également du contexte dans lequel se trouvent les locuteurs. Quant au discours écrit, les paramètres du contrat socio-discursif et la ligne éditoriale imposent plus de contraintes auxquelles le rédacteur doit se soumettre. Dans un même ouvrage, ce n'est pas un mais plusieurs auteurs-rédacteurs qui co-rédigent le guide. Un certain travail d'homogénéisation et le respect des normes du genre sont nécessaires.

Au niveau du temps de l'élaboration du discours, l'oral se fait au fur et à mesure du déroulement de l'interaction et doit prendre en compte des interférences communicatives. L'écrit par contre n'est pas contraint par le facteur temporel. Le rédacteur dispose dans la plupart des cas de suffisamment de temps pour réfléchir et mettre en ordre son discours. Cet élément explique pourquoi il y a des scories dans le discours oral, mais très peu ou presque complètement éliminées dans le discours écrit en tant que produit fini. Les répétitions, hésitations et reformulations, etc. révèlent aussi les conditions de production et de réalisation du discours. A l'écoute des guides, nous pouvons obtenir des indications sur ses compétences d'adaptation du discours aux diverses situations de communication. La capacité d'adapter ses paroles aux références situationnelles et contextuelles et aux inférences rend son discours plus cohérent dans l'ensemble et permet une certaine tolérance à propos du changement de sujets dans la conversation. Pour le discours produit lors des visites guidées, ce sont très souvent des éléments situationnels qui incitent le guide à « sauter du coq à l'âne » sans que cela gêne la compréhension de l'ensemble de son discours.

L'oral se distingue de l'écrit par un autre aspect non moins important : la segmentation du discours. Le discours oral recourt aux intonations et à la prosodie pour découper les énoncés. L'écrit, quant à lui, utilise des ponctuations et la mise en page du texte. Sur cette question, Gadet (1996 : 19) insiste : « il n'y a aucune comparaison possible entre la linéarité temporelle pure à laquelle répond l'oral et la linéarité à la fois temporelle et spatiale [...] qui caractérise l'écrit ». En effet, l'unité linguistique « phrase » du discours écrit, marquée par une majuscule au début et une ponctuation à la fin n'a pas d'équivalent, même approximatif dans le discours oral. D'ailleurs, les phénomènes comme le changement de débit, l'accent d'insistance, le ton ironique, plaisant ou sérieux, etc., très présents dans l'oral sont complètement absents dans l'écrit sauf indication claire au moyen du texte explicatif adjoint.

Les éléments paralinguistiques comme les regards, gestes, mimiques, attitudes, postures contribuent une part importante au bon déroulement du discours oral. Nous avons remarqué,

¹¹⁸ La mise en relief est de l'original.

lors d'une visite à laquelle nous avons participé en tant que touriste, que le guide ralentissait, voire suspendait sa parole quand il constatait l'absence du regard du touriste. Il a alors repris les énoncés avant de continuer. Ces éléments paralinguistiques sont par contre absents dans le discours écrit, sauf dans le cas où le rédacteur a vraiment l'intention de faire imaginer la situation de communication en la décrivant avec les moyens linguistiques.

Au terme de cette analyse portant sur les différences entre l'oral et l'écrit, on peut poser qu'il s'agit indiscutablement de deux ordres différents, mais d'une même langue. En effet, outre quelques différences, « la majorité des structures étant bien communes aux deux ordres, il s'agit d'un même système » (Gadet, 1996 : 20). L'oral et l'écrit entretiennent entre eux des relations étroites. D'ailleurs, avec l'évolution des pratiques sociales qui mettent en jeu des formes langagières particulières, il existe de plus en plus des formes intermédiaires, autrement dit l'oral et l'écrit se rapprochent sur plusieurs plans et parfois ils partagent des traits communs évidents.

Vers un rapprochement entre discours oral et discours écrit

Examiner les relations entre le discours oral et le discours écrit suppose d'aller à l'encontre des oppositions caractéristiques analysées ci-dessus. Mais dans une perspective didactique, c'est en les considérant dans la continuité, dans leurs rapports réciproques que l'on peut analyser comment ces deux modes d'expression s'appuient et interfèrent l'un avec l'autre. Car la « plupart des caractères que l'on considère comme spécifiques de l'écrit se rencontrent à l'oral, et vice versa » (Rey-Debove, 1988 : 86).

En effet, (nous avons insisté sur ce point) l'oral et l'écrit ne font pas partie de deux systèmes linguistiques différents. Il s'agit de deux faces d'un même objet, vu et envisagé dans deux situations de communication différentes. C'est pour cela que nous adoptons la perspective de Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987 : 5), qui est d'« intégrer la description du français parlé à une grammaire d'ensemble du français ». La description de l'oral et de l'écrit devraient se faire en fonction des usages des membres d'une communauté linguistique et non pas en fonction des traits mécaniques de leur production et réception.

D'ailleurs, avec l'évolution des pratiques sociales et professionnelles, on constate une diversité très riche des formes orales et écrites. Il n'existe pas une seule modalité d'expression orale, mais plusieurs. L'écrit n'est pas non plus toujours homogène. Les travaux sur les genres de discours mettent en évidence l'existence de plusieurs configurations orales et écrites. D'un côté, l'oral n'est pas obligatoirement dialogique. Le discours du guide touristique comprend de nombreux passages dits « monologues » qui se rapprochent dans une certaine mesure de l'écrit (discours suivis et travaillé, présence des propositions subordonnées, vocabulaire soutenu, etc.). D'un autre côté, l'écrit n'est pas forcément formel. Il se manifeste aussi sous des formes très proches de l'oral, notamment depuis l'avènement de l'internet et de ses

technologies numériques. Pensons par exemple aux discussions écrites sur les forums de voyage, aux mails rédigés au fil d'un échange entre le guide et ses clients après un circuit enrichissant. Dans cette perspective d'une proximité entre l'oral et l'écrit, Blanche-Benveniste (2000 : 35) suggère qu'« il n'y aurait pas une opposition tranchée mais un **continuum**¹¹⁹ de pratiques différentes de la langue, tant par écrit que par l'oral ».

Entre l'oral et l'écrit, il existe un aller-retour permanent, même pour un locuteur qui utilise explicitement un seul de ces deux modes d'expression. Dans le cas de notre corpus, il n'est pas difficile à admettre que le guide, avant une visite guidée, prépare souvent son discours par la lecture des ouvrages de référence, et très souvent par la consultation de passages des guides de voyage portant sur le référent discursif. Mais son discours n'est pas un discours écrit lu et entièrement mémorisé, il s'agit d'un discours préparé mais qui a toujours un effet de *fresh-talk*. Par contre, pour rédiger son guide de voyage, le scripteur souvent joué le rôle d'un touriste qui part sur les lieux pour vivre des expériences, discuter avec les gens qu'il rencontre au cours de son voyage, notamment avec les professionnels du domaine pour avoir la matière nécessaire lorsqu'il rédige son texte. Il ne peut pas rester isolé dans un coin et imaginer son discours. C'est en interaction avec le monde à décrire qu'il peut mettre en mots l'objet discursif. La transposition entre l'oral et l'écrit et vice versa n'est pourtant pas évidente mais existe réellement.

Au niveau de la structure grammaticale et syntaxique, « on peut écrire tout ce que l'on dit, et dire tout ce qu'on écrit [...], [et] la majorité des faits de syntaxe n'oppose pas oral et écrit » (Gadet, 1991 : 110). S'il y a une différence entre les deux ordres, c'est seulement la fréquence d'une forme ou d'une autre selon le mode de production et de réception. Le discours oral et le discours écrit sont tributaires tous les deux de leurs conditions de production et de communication. Ils s'actualisent par la voie soit phonique, soit graphique. C'est seulement après avoir choisi le mode d'expression qu le locuteur peut recourir à certains facteurs dits spécifiques de l'oral ou de l'écrit.

En didactique des langues, la tradition est de privilégier l'écrit en le prenant comme référence pour l'oral. Or le premier contact et l'acquisition d'une langue (même dans le cas d'une langue étrangère) s'effectuent par l'oral. Il est difficilement imaginable par exemple qu'un enseignant fasse acquérir à ses élèves les premiers mots d'une langue étrangère en les écrivant simplement sans les prononcer. L'oral est ainsi un outil de médiation, l'écrit un outil de fixation.

Plus que de penser le passage de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral, il serait plus adapté d'envisager l'oral et l'écrit dans leurs interactions réciproques. Dans la communication authentique, un locuteur dispose des deux modes d'expression. En fonction de la situation de

¹¹⁹ La mise en relief est de l'original.

communication, il privilégie l'un ou l'autre, et parfois il fait appel à tous les deux ordres pour atteindre ses objectifs communicatifs. Dans une perspective didactique centrée sur les apprentissages linguistiques au service de la communication langagière, connaître les spécificités de l'oral et de l'écrit permet à l'enseignant et à l'apprenant d'adopter des stratégies adaptées pour une meilleure acquisition de la langue.

6.2. Le cadre énonciatif du discours des guides

Envisager le discours du guide comme un processus, dans une perspective discursive et communicationnelle, implique d'examiner les conditions de communication, les acteurs intervenant et les stratégies discursives adoptées afin de constituer un genre discursif propre et de réaliser des visées communicationnelles.

6.2.1. La condition de communication et d'énonciation du discours

Le « discours du guide » est une production située socioculturellement et historiquement. L'élaboration du discours doit répondre constamment aux contraintes énonciatives. Les mutations socio-historiques successives ont induit une variété de formes du tourisme, des publics concernés, des destinations envisagées et le discours du guide en est devenu le miroir, codifié selon le moment de son énonciation et de sa réception. Du fait des influences culturelles et historiques, il est donc évolutif afin de s'adapter à son lectorat, comme l'affirment Avanza et Laferté : « la perception touristique est bien socialement et historiquement positionnée dans une histoire de styles discursifs sur les territoires et les groupes sociaux, discours à la fois institués et évolutifs » (Avanza et Laferté, 2005 : 142).

Dans sa fonction première, le discours du guide joue un rôle de médiation linguistique et culturelle entre le touriste et le référent culturel en construisant l'objet discursif. Ce type de discours s'inscrit donc dans le cadre d'un double contrat : l'un socio-économique et l'autre culturel-éducatif. Charaudeau (1995) nous rappelle que « Parler de contrat de communication, c'est soutenir l'idée que tout acte de communication s'inscrit dans un cadre pré-structuré dont les particularités dépendent de la situation dans laquelle se déroule l'acte langagier ».

Sur le plan socio-professionnel, le discours du guide est d'abord la réalisation d'une activité professionnelle à vocation économique. Le guide produit un discours contre une rémunération. Il s'agit d'une relation contractuelle qui impose des contraintes énonciatives. D'une manière générale et approximative, on peut dire que « la plupart des professionnels du tourisme ont comme message [dans leur communication] : attirer, faire venir, faire rester, faire revenir » (Boyer et Viallon, 1994 : 21).

Concernant le touriste, il choisit en effet un guide en fonction des facteurs internes et externes : la durée du séjour, ses capacités financières, la destination, son milieu socioculturel, etc. Par conséquent, la logique commerciale contraint le discours du guide touristique à sans cesse se renouveler et à évoluer avec le réel qu'il décrit, sinon, il n'est plus économiquement

viaable. Le touriste est autant un client exigeant un service de qualité que le bénéficiaire d'un discours culturel. On sait que tout voyage a une durée qui n'est pas imposée par la destination, mais plutôt par les conditions personnelles du voyageur. Le guide, spécialiste du domaine, produit un discours professionnel mais aussi habituel : il reproduit souvent les mêmes visites. Tout cela a des conséquences sur le processus d'élaboration du discours de guide.

A un autre niveau, le discours est conditionné par les visées communicationnelles du locuteur. Charaudeau (1995) explique que

« Communiquer, c'est [...] conquérir le droit à la parole en tenant compte des contraintes du marché social du langage pour mettre en œuvre des stratégies de discours. »

Dans sa position socio-discursive, le guide a son droit à la parole, sans contestation. En effet, la situation professionnelle et l'institution à laquelle il adhère lui accordent le droit à communiquer. La communication du guide n'a pas la simple fonction d'informer, mais également de convaincre et de séduire. Le guide doit convaincre l'organisme pour lequel il travaille qu'il est compétent et qu'il maîtrise le sujet du discours, qu'il est tout à fait capable de satisfaire le client. Il doit également séduire ce dernier pour qu'il coopère et écoute avec intérêt, qu'il participe à la co-construction du sens. Pour atteindre cet objectif, le guide adopte des stratégies discursives diverses (nous y reviendrons) tout en respectant les conventions, les normes et les contraintes rituelles qui cadrent le discours. En d'autres termes, ces facteurs sont parmi ceux qui pré-structurent l'élaboration et la production du discours.

Sur le plan culturel et éducatif, la position contractuelle intermédiaire du guide entre le touriste et l'objet discursif, le référent culturel en l'occurrence, l'oblige à produire un discours ayant un rapport aux savoirs et ses valeurs. En effet, le discours du guide participe à construire un lien de sens entre le touriste et la réalité à visiter. Le guide explique et livre des commentaires à propos d'une œuvre, d'une architecture ou d'un site historique dans le but de faire partager un certain patrimoine avec le touriste. En ce sens, le discours du guide est une communication professionnelle qui est une certaine forme de médiation linguistique et culturelle.

6.2.2. *Les acteurs intervenants et la mise en discours de soi*

La situation de communication et d'énonciation du discours du guide met en jeu trois facteurs de nature différente. Parmi lesquels, il y a deux acteurs humains : le guide et le touriste, et un objet discursif portant sur le référent culturel. Chaque facteur a sa fonction et responsabilité non-interchangeable. En effet, le guide est chargé de réaliser son programme discursif tandis que le touriste, souvent en groupe, exige et attend un discours plutôt culturel de la part du guide. Mais « Parler de la communication humaine, c'est parler du problème de *l'identité*¹²⁰

¹²⁰ L'italique est de l'original.

du sujet parlant qui, en tant qu'*être communicant*, doit tenir compte des contraintes de l'espace social dont il dépend en même temps qu'il essaye de réaliser son projet de communication » Charaudeau (1995). Ainsi, afin de construire son identité discursive, le guide touristique (humain) et le scripteur-guide (auteur du discours dans les ouvrages papier) font appel à des stratégies diverses. Précisons tout de suite que « par "identité discursive", on peut en effet comprendre la combinaison plus ou moins attendue (parce que codifiée) de marques langagières – explicites et implicites – reflétant les attentes supposées, les enjeux, les stratégies et l'inscription subjective des participants à la communication dans un monde particulier » (Baider et *al.*, 2004 : 11), en ce qui nous concerne, le monde de la communication du guide.

Si l'identité du guide touristique et son droit à la parole, comme nous l'avons évoqué, sont plus ou moins évidents et reconnus par l'interlocuteur (le touriste), l'identité du scripteur-guide est établie et construite par des mécanismes discursifs et énonciatifs plus complexes et implicites. Il s'agit des modalités déployées volontairement par le scripteur-guide pour la construction d'une scène de parole, d'une image d'*ethos* crédible et des tentatives de mise en discours de son image par une organisation structurelle et séquentielle du texte. Examinons-les maintenant.

Construction d'une scène de parole

Considéré comme « trace d'un discours où la parole est mise en scène » (Maingueneau, 1998 : 68), le texte révèle constamment la présence d'un sujet du discours. Le mot « scène » qu'utilise Maingueneau ne l'est pas par hasard. Il véhicule en lui tout un contexte socioculturel déterminé. Issue du monde du théâtre, la notion « scène » désigne à la fois la représentation et l'espace construit de cette représentation, elle suppose des acteurs, qui jouent des rôles pour transmettre au public un message ou une émotion. C'est un espace institué et conditionné par certaines normes discursives et conventionnelles qu'attend le lecteur. La scène d'énonciation constitue ainsi « la représentation qu'un discours fait de sa propre situation d'énonciation » (*ibidem*) et se décompose, selon Seoane (2013 : 35), en trois scènes en perpétuelle interaction : la « scène englobante », la « scène générique » et la scénographie, que nous résumons ci-après.

La scène englobante est celle qui « assigne un statut pragmatique au type de discours dont relève un texte » (Seoane, 2013 : 35). Elle indique à quel titre est interpellé le lecteur, en fonction de quelle finalité est organisé le texte et elle situe le cadre spatio-temporel du discours. En ce qui concerne le discours des guides, le locuteur cherche à « construire une destination touristique en la faisant entrer dans une collection et, pour le touriste, apprivoiser l'altérité d'un nouveau lieu pour qu'elle devienne source de plaisirs bien avant le départ, construire son séjour en identifiant sites, activités et hébergements, concrétiser cette construction une fois sur place en s'y repérant à l'aide de plans et de carnets d'adresses mais

aussi se remémorer le séjour une fois revenu » (*Géoconfluences*, 2013)¹²¹. Les guides touristiques peuvent ainsi véhiculer un discours très normatif, voire des clichés, à la fois des lieux à voir, des personnes à rencontrer et de l'attitude qu'un « bon » touriste doit adopter. En cela, le guide de voyage constitue un genre discursif bien connu, avec ses rubriques attendues (conseils pratiques aux voyageurs, présentation du pays, carnets d'adresses d'hébergement et de restaurants, descriptif des sites à visiter, etc.).

La scène générique « est définie par les genres de discours particuliers. Chaque genre de discours implique en effet une scène spécifique : des rôles pour ses partenaires, des circonstances, un support matériel, un mode de circulation, une finalité, etc. » (Seoane, 2013 : 35). Pour notre recherche, la scène générique correspond au genre des guides de voyage et des guides touristiques portant sur le Vietnam comme nous l'avons précisé dans le chapitre 3.

La scénographie est instituée par le discours même, comme l'affirme Maingueneau :

« Le discours, en se déployant à partir de sa scénographie, prétend convaincre en instituant la scène d'énonciation qui le légitime. Le discours impose sa scénographie en quelque sorte d'entrée de jeu ; mais d'un autre côté c'est à travers son énonciation même qu'il pourra légitimer cette scénographie qu'il impose ainsi. Pour cela il lui faut faire accepter par ses lecteurs la place qu'il prétend leur assigner dans cette scénographie et plus largement dans l'univers de sens dont elle participe » (Maingueneau, 1999 : 80).

Par le choix d'une ou de plusieurs scénographies au sein du même discours, l'énonciateur crée une scène de parole et peut « faire entrer » son lecteur dans la position et le rôle qu'il lui a attribués au préalable. La scénographie, elle-aussi se construit au fil du texte et de manière délibérément consciente par l'énonciateur.

Construction d'un ethos crédible et engageant

Du point de vue rhétorique, le locuteur construit sa propre image de lui-même et cherche à donner à l'auditoire une image (éventuellement différente) de lui-même. Cette dernière image correspond à son *ethos* construit dans son discours. Il cherche toujours à établir sa crédibilité par la mise en scène de qualités morales ou autres comme la franchise, l'honnêteté, la bienveillance et la droiture. Pour le discours touristique, l'*ethos* représente le style ou l'image que doit prendre le locuteur pour capter l'attention et gagner la confiance des lecteurs/voyageurs, pour ainsi se rendre crédible et sympathique.

Le discours que nous trouvons dans nos deux guides sont le produit d'un énonciateur francophone qui s'adresse à un lecteur francophone lui-aussi : ce bagage culturel commun suppose donc le partage d'habitudes, de coutumes, mais aussi de souvenirs communs et une

¹²¹ *Géoconfluences* est une publication en ligne à caractère scientifique pour le partage du savoir et pour la formation en géographie. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/>

mémoire collective commune. Le lecteur doit se sentir compris tout comme en retour il comprend ce qu'a voulu dire l'auteur.

Mais si ces deux rôles dans la communication ont des points communs, ils ont également d'importants points de divergence, concentrés en particulier dans la compréhension de la culture visée.

D'un point de vue énonciatif, cette complicité se manifeste entre autres par l'emploi de pronoms qui structurent un système d'adresses particulier, articulé autour de « *nous* ». Aménager ce terrain commun instaure un climat de confiance qui, bien plus qu'un simple partage culturel, crée presque un climat d'amitié qui dépasse le cadre du seul voyage.

Ainsi, dans *Lonely Planet - Vietnam* (LPV), le *nous* auteur est choisi afin de faire fusionner la pluralité des rédacteurs-collaborateurs tout au long du texte : « Afin de faciliter le repérage de **nos** adresses et sites préférés, **nous** les signalons par un picto » (LPV, 2012 :13) ou encore dans la partie *Tourisme responsable*, afin de sensibiliser les voyageurs, le locuteur n'hésite pas à s'incarner en un *nous* pour dialoguer avec ces derniers :

« Si le tourisme international augmente à un rythme effarant, **nous** continuons de croire aux bénéfices qu'il peut apporter. **Nous** vous encourageons cependant à tenir compte de votre impact sur l'environnement global et sur les économies, les cultures et les écosystèmes locaux. » (LPV, 2012 : 18)

« **Nous** avons eu écho que certains hôtels peu chers jetaient à la rue les clients qui réservaient des circuits ailleurs. » (LPV, 2012 : 83) ;

« **Nous** vous conseillons de rechercher les agences privilégiant les circuits en petit groupe » (LPV, 2012 : 83) ;

« **Nous** recommandons les agences ci-dessous [...] » (LPV, 2012 : 83) ;

« Le circuit que nous vous proposons [...] » (LPV, 2012 : 93) ;

« **Nous** vous conseillons de prendre un guide pour profiter au mieux de votre visite » (LPV, 2012 : 122) ;

« **nous** avons fait une sélection au sein de ceux qui donnent sur la mer. » (LPV, 2012 : 156) ;

Le guide *Le Petit Futé – Vietnam* utilise également, la première personne du pluriel tout au long du texte. Trouver cette marque est chose facile. Voici quelques occurrences :

« pour **nous** contacter... » (PFV, 2012 : 1) ;

« **nous** faisons appel à la compréhension des lecteurs... » (PFV, 2012 : 1) ;

« **nous** vous conseillons de commencer par Hanoi » (PFV, 2012 : 13) ;

« cependant **nous** vous déconseillons fortement les trajets de nuit en minibus » (PFV, 2012 : 193) ;

« De plus, beaucoup de lecteurs **nous** ont donné des retours très positifs » (PFV, 2012 : 301)

Par ces quelques extraits, on voit bien que le locuteur est toujours présent, il accompagne le voyageur non seulement avant (quand le lecteur prépare son voyage en lisant le guide), mais encore après le séjour (« beaucoup de lecteurs nous donnent des retours très positifs »). Cette

disposition permanente et ce sens de l'écoute participent activement à la construction d'un *ethos* crédible aux yeux du lecteur/voyageur.

Organisation structurelle et séquentielle du texte en vue d'une mise en discours de l'image de l'ethos.

Pour construire son identité aux yeux du lecteur/voyageur, le locuteur est amené à se mettre en discours par le choix d'une scénographie appropriée. Ainsi l'organisation structurelle globale ou la séquentialité même du guide s'avèrent des éléments significatifs dans cette élaboration de l'*ethos*.

Les choix du locuteur commencent à un niveau « macro » par la mise en place d'une table des matières claire, simple et accessible. L'accessibilité à cette table des matières est primordiale, parce qu'elle est le point d'entrée du lecteur dans le monde construit et contenu dans le guide, mais également, comme le rappelle Seoane (2013 : 54-56), parce que le fait de privilégier un aspect au détriment d'un autre est un choix en lui-même extrêmement lourd d'un sens sous-jacent certes palpable au fil du texte, mais plus particulièrement saillant au niveau de l'arborescence et du choix des titres.

Ainsi, au travers du discours élaboré dans le guide touristique, le locuteur prend en charge la construction discursive par les choix qu'il opère. En effet, faire un choix implique nécessairement, en négatif, de ne pas porter son attention sur d'autres choix possibles ; autrement dit, un choix est avant tout un choix au regard de ce qui est exclu : le fait de choisir de traiter tel thème de telle manière est en soi plein de sens à différents niveaux (celui des choix et celui des non choix). L'ensemble de ces choix signifiants alimente un réseau sémantique et un tissu textuel eux-mêmes porteurs de sens.

Le discours touristique est, entre autres choses, destiné à informer et à stimuler la curiosité du lecteur, pour l'amener à concrétiser le voyage pour lequel il a déjà manifesté un intérêt en se renseignant dessus (en l'occurrence par la lecture d'un guide de voyage). Mais là ce n'est pas le seul enjeu du discours touristique dans les guides : un autre, et de taille, est lié à la relation qui sera tissée entre le guide et le touriste. Le guide touristique n'est pas seulement un outil à vocation attractive et publicitaire ; il doit mettre le lecteur en confiance. Cette confiance amènera le touriste à entretenir une relation particulière avec ce guide, qui deviendra un compagnon de voyage, voire même une sorte de confident au niveau des réponses que l'ouvrage fourni (et donc aménager en amont) aux questions et aux curiosités culturelles, sociales ou géographiques rencontrées sur place.

Cette relation de confiance et de confidence passe par un discours non pas intime, mais du moins amical, discrètement mais sûrement oralisé. Ce style d'écriture, confortant un genre comparable à ceux de discours oralisés, passe par un système de pronoms adaptés et caractéristiques, ce qui confirme certains résultats de Seoane (2013 : 54-56).

CE-LPV situe ainsi son discours selon une modalité plutôt orale, avec une tonalité et un lexique qui s'ancrent dans un registre langagier plutôt familier. Par conséquent, son entrée en matière s'appuie d'abord sur le besoin de se situer dans le temps et dans l'espace du voyageur lors de sa visite à travers les sections : *Histoire*, *Orientation*, *Renseignements*. Ensuite les parties suivantes s'intitulent *A voir* et *A faire*. Par une modalité injonctive, le locuteur crée une interaction avec le destinataire et donne aussi en filigrane une prescription. Enfin, les questions *Où se loger*, *Où se restaurer*, *Où prendre un verre*, *Où sortir*, *Comment circuler* introduisent une modalité interrogative qui déclenche l'ouverture d'un nouvel espace énonciatif, celui de l'allocutaire (Rosier, 1999 : 291) : le locuteur reprend à son compte le discours supposé de l'autre, il se met à la place de celui qui devient son interlocuteur et imagine ses questions comme s'il les anticipait. Le discours prend alors clairement une dimension plus dialogique, qui met en place une séquentialité à finalité explicative.

Un autre aspect important dans la construction de cette relation intime passe par la reconnaissance d'une légitimité accordée par le lecteur-touriste au guide : il doit montrer qu'il maîtrise le lieu et la culture qu'il décrit, tout en instaurant un rapport d'égal-à-égal avec le lecteur, ce rapport relevant du respect mutuel. L'espace discursif créé dans le discours doit correspondre à l'espace expérimenté par le touriste, ou, du moins, doit-il le faire sentir comme tel, afin de tisser ce lien étroit de quasi-connivence.

Par ailleurs, et ce dans la continuité de certaines observations de Seoane, force est de constater que cette connivence passe inévitablement par la structuration du texte. Cette structuration se matérialise par les thèmes choisis (comme nous l'avons déjà souligné), mais aussi par la formulation de ces choix dans les titres et dans les sous-parties. Or, cette structuration est clairement écrite dans la table des matières, dont une des vocations est bien de permettre la navigation dans l'ouvrage, d'une part, mais aussi, inconsciemment, de donner une vue d'ensemble sur la description globale. Lorsqu'on feuillette un ouvrage, on commence souvent par chercher la table des matières, justement parce qu'elle donne accès à ce niveau de structuration. Il en va de même dans le guide touristique, où cette structuration joue un rôle supplémentaire de confiance, pas seulement au travers des titres, comme le met en avant Seoane, mais aussi par les niveaux d'indentation, tout aussi signifiants.

6.2.3. Le référent discursif

Référent discursif, thème, topique, objet de discours, autant de notions désignant le sujet sur lequel porte un ou un ensemble d'énoncés. Ces termes ne sont pourtant pas synonymiques vu les nombreux travaux de théorisation et d'analyse qui s'inscrivent dans des perspectives très différentes. Le débat terminologique et méthodologique n'est pas notre premier objectif. Les thèmes du discours du guide ont été mis en évidence dans les travaux de Bakah qui les définit comme « sujet sur lequel porte une séquence de discours » (Bakah, 2010 : 192). Le domaine du tourisme et du loisir comprend plusieurs secteurs d'activité professionnelle

(l'hébergement, le guidage, la restauration, les activités de loisirs, etc. Par conséquent et de manière générale, le discours du guide et du scripteur-guide aborde plusieurs thèmes touchant de nombreux domaines allant de l'histoire à l'économie en passant par la géographie, la culture, la religion, la gastronomie, etc. Relever ces thèmes dans le discours écrit du guide est chose facile, il suffit par exemple de regarder la table des matières et la segmentation des parties du texte pour en prendre en compte. Identifier des thèmes abordés dans le discours oral du guide est plus compliqué car ce dernier a souvent changé de sujet en fonction des éléments contextuels et situationnels. C'est ainsi que notre analyse dans cette partie porte essentiellement sur le discours oral.

Comme nous l'avons évoqué, le troisième composant du discours du guide est le référent culturel. Il est fondamental pour le guide parce qu'il nourrit son discours. Autrement dit, le référent extralinguistique est l'objet principal du discours du guide. Sans le référent, le discours ne justifie pas son existence. Dans la plupart des cas, le discours porte directement sur le référent. Ceci change en fonction du déroulement de la visite et/ou en fonction de l'orientation et du déplacement du guide et du touriste sur le lieu de visite.

En effet, le discours oral du guide s'élabore uniquement dans le cadre de la visite guidée, laquelle « constitue une activité qui est centralement consacrée à l'introduction progressive d'une série d'objets de discours qui sont souvent des référents co-présents, visibles dans l'environnement, sur lesquels pointer et attirer l'attention » (Mondada, 2012 : 160). Pour éviter des confusions terminologiques, par *objet de discours*, nous désignons les représentations des référents extradiscursifs sur lesquels porte le discours. Nous distinguons ensuite deux types de référents. Le premier désigne des objets matériels donc visibles. Le deuxième correspond à des référents immatériels donc invisibles. Si le référent est d'ordre conceptuel, l'objet de discours n'est pas stable et tributaire d'une opération de production discursive plus individuelle du guide. Examinons quelques extraits du corpus afin de clarifier les rôles du référent dans le discours du guide.

Le référent matériel et visible.

Commençons par cet extrait :

« **Guide** : vous voyez vous êtes ici en plein / au milieu de la place de Ba+Dinh / Ba+Dinh c'est le une base de résistance / c'est le nom d'un village plutôt pendant la guerre / pendant la guerre la première guerre Indochine avec les Français / et la place est nommée Ba+Dinh / les carreaux d'herbes ici tout verts qui symbolisent des rizières / tout vertes à l'étendue à perte de vue jusqu'à l'horizon du Vietnam. ça c'est la richesse du pays / et le Vietnam est surnommé le pays de l'agriculture inondée / c'est ici on organise des défilés militaires à l'occasion de la fête nationale / le deux septembre chaque année / et on peut dire que Hanoi est la capitale du Vietnam / si Hanoi est la capitale du Vietnam / ici c'est le cerveau politique de du Vietnam / on a tous bâtiments / les quartiers les plus importants / d'ici d'abord vous voyez le quartier là-bas avec des bâtiments jaunes / on vient de traverser ça c'est le quartier des ambassades. Et le bureau du gouvernement

le bâtiment jaune avec des antennes au-dessus / ouais vous voyez imposant là-bas / ça c'est le siège du ministère vietnamienne des affaires étrangères / le monument le petit monument.

Touriste(s) : ah oui »

(Séquence 4 : Extrait du CO-E1-QF).

Plusieurs remarques peuvent être faites. D'abord, le discours du guide est en relation étroite et directe avec le référent visible et matériel. Le référent matériel est « une entité qui « est là ». Placée devant nous, présente, elle est reconnaissable par des qualités propres, une localisation, une relative permanence » (Borel, 1991 : 39).

Ici, dans cet extrait, ce sont « *la place de Ba Dinh* », « *les carreaux d'herbes* » « *des bâtiments jaunes* », « *le quartier des ambassades* », « *le bureau du gouvernement* » et « *le siège du ministère vietnamienne des affaires étrangères / le monument le petit monument* ». Ces référents matériels acquièrent une pleine existence quand ils font l'objet des opérations de désignation, de description, de qualification du discours du guide. Les énoncés du guide contribuent à créer *in situ* une sorte de « réalité augmentée » du référent matériel qui entre dans le champ de vue du guide et des touristes comme une évidence. Le discours du guide donne ainsi aux référents une forme, une vie, une signification particulière. Lors d'une visite guidée, le discours du guide est strictement tributaire de la présence ou non du référent matériel. On remarque également que le guide adapte ses paroles en fonction de son déplacement et de son regard. Lorsque les référents entrent dans le champ de la vue du guide, ceux-ci appellent des prises en charges discursives de la part du guide.

Une autre caractéristique qui se dégage de l'extrait du corpus c'est que les référents matériels et visibles sont modélisés dans le discours comme amorçage qui appelle et convoque les référents invisibles et immatériels. Ainsi à partir de « *la place de Ba Dinh* », le guide aborde « une base de résistance », le nom d'un « village » pendant la période de la guerre d'Indochine. De même, les « carreaux d'herbes » servent de transition pour que le guide aborde l'« agriculture inondée », un secteur économique important du Vietnam.

Le référent visible s'appuie sur des réalités extralinguistiques. Il sert de support à la stratégie discursive du guide. Ce dernier, partant de la partie visible du référent, aide le touriste à saisir la dimension culturelle, historique et ses valeurs et significations.

En effet, les référents, qui apparaissent dans le discours du guide, appartiennent au patrimoine matériel du site à visiter. Ils sont entrés dans le programme discursif du guide parce qu'ils sont « dignes d'être visités » grâce à leur caractère authentique, ou considéré comme tel. Ces référents sont valorisés par la communauté locale.

Les référents immatériels donc invisibles

Les référents immatériels concernent principalement le patrimoine culturel invisible, qui appartient à un domaine du savoir. Il s'agit par exemple de l'histoire de l'art, de la civilisation, des coutumes et des mœurs, etc. L'analyse des contenus de ces savoirs n'entre pas dans notre cadre, mais nous essayerons d'évoquer leur présence discursive dans les énoncés du guide.

Sans les énoncés du guide, les référents immatériels ne sont pas accessibles pour les touristes. Le guide joue dans ce cas un rôle de médiateur linguistique qui établit un lien de sens entre le touriste et les référents immatériels. Le guide présente, explique et commente un fait, un phénomène culturel afin de faire partager un savoir. En ce sens, le discours du guide est considéré comme une communication sociale qui a pour objectif la médiation linguistique.

Étudions un extrait.

Posons d'abord le contexte de ces énoncés. Le guide accompagne les touristes pour une visite guidée du Temple de la littérature, un sanctuaire culturel et religieux dédié au culte du Confucius. Devant des stèles en pierre inscrits les noms de docteurs titulaires de plusieurs concours durant une période féodale de l'histoire du Vietnam. Le guide explique :

« **Guide** : et les étudiants à cette époque / il doit passer d'abord un concours interprovinciaux / une fois réussi ils sont admis au Temple de la Littérature pour une étude de trois ans et puis ils ont droit après trois années d'études ici ils ont le droit à participer au concours national qui se compose de quatre niveaux que les postulants doivent se réussir successivement du premier jusqu'au quatrième / le premier c'est quoi c'est l'apprentissage par cœur de tous les cinq livres canoniques du Confucius / deuxième consiste à la capacité de composer des poèmes en prose / le troisième c'est l'aptitude de rédiger des textes administratives / le quatrième c'est la capacité de d'appliquer des connaissances livresques pour traiter des questions réelles / une fois réussi pour les trois premiers / on est discerné le titre de licencier / on a le droit de donner des cours dans le village. Et si on a réussi tous les quatre / on est discerné le titre de doctorat / les docteurs / les nom sont gravés sur les stèles des docteurs / ils sont nommés par le roi avec le chapeau / avec le tunique des habits pour devenir des mandarins dans des localités différentes [...] » (Séquence 5 : Extrait du CO-E1-TDL)

Il s'agit d'un extrait parmi de nombreux autres qui partagent la même caractéristique. En tant que référent invisible, cela demande une médiation verbale pour les touristes parce que sans la parole du guide, ces référents restent opaques, incompréhensibles pour la plupart des touristes venant d'une autre culture et d'une autre aire géographique. Considérés comme patrimoine culturel immatériel, ils appartiennent au passé et à l'histoire. Les énoncés du guide leur donnent vie et forme en les contextualisant, c'est-à-dire en les replaçant dans leur contexte historique original. En tant que référent construit et inscrit dans une communauté culturelle, le référent immatériel fait l'objet de nombreuses opérations de catégorisation sémantique et discursive.

Faisons une dernière remarque concernant le référent. Le guide, face à un même référent discursif, produit un discours relativement différent au niveau du cadre énonciatif en fonction du groupe qu'il accompagne. La parole ne sera pas la même s'il s'agit d'un groupe de jeunes, de personnes âgées, d'un petit groupe (couple et famille), ou d'un seul touriste (visite privée). Le statut social et culturel du touriste influence également le discours du guide. Ce dernier ne parle pas de la même manière s'il s'adresse à un universitaire en voyage, ou s'il s'adresse aux jeunes étudiants profitant de leurs vacances d'été.

6.3. Les genre(s) de discours des guides (personne et ouvrage)

6.3.1. Généralités à propos du discours produit en situation professionnelle

Les discours produits en situation professionnelle ou dans un milieu socio-professionnel sont souvent qualifiés de *spécialisés* en raison de la relation directe qu'ils entretiennent avec un domaine de spécialité ou avec une discipline donnée. Ils sont le produit linguistique de communautés et de milieux spécialisés. Mais selon Stalder, (2010 : 92), cité par Freidson (2012), les discours professionnels se composent de plusieurs formes d'échanges différents d'une communication courante ordinaire ou d'un discours de spécialité sur plusieurs plans.

D'abord, selon Freidson (2012), le discours professionnel produit dans une situation de travail a un objectif communicatif concret et les interactions entre les locuteurs ont pour but d'exécuter des tâches professionnelles précises. Il se réalise dans un temps donné et a recours à des moyens linguistico-pragmatiques définis pour atteindre le but prévu par le locuteur. Dans notre cas, de manière générale, la rédaction d'un guide de voyage par les scripteurs-guides vise à informer les futurs touristes sur un lieu donné et à les aider à préparer leur voyage. Les informations sélectionnées pour la présentation peuvent être d'ordre culturel, historique ou pratique. En ce qui concerne le guide touristique, son discours, lors de l'accompagnement d'un groupe de touristes pour une visite guidée, vise à exécuter un contrat économique et discursif bien déterminé (nous y reviendrons). Le guide a pour mission de faire découvrir aux visiteurs les richesses du patrimoine d'une région, d'un pays et d'assurer le rôle de médiation culturelle et linguistique entre les touristes et le référent.

Ensuite, le discours professionnel se produit dans une interaction professionnelle entre des spécialistes et des non-initiés du domaine. Sur ce point, le discours professionnel n'est pas un discours spécialisé ou de spécialité mais il s'agit plutôt d'une utilisation linguistique résultant d'« une dérivation de la langue courante » (Rodriguez, 2012 : 159), utilisée dans un domaine de communication professionnelle et en situation de travail.

Sur le plan lexical, le discours produit en contexte professionnel se distingue du discours spécialisé et des interactions ordinaires non par un lexique spécifique et technique qui est souvent jugé caractéristique du discours spécialisé, mais par le recours aux termes courants en

leur donnant une certaine valeur spécifique en fonction de la situation de communication et du contexte de production discursive. Ainsi, ces vocables et expressions courants peuvent prendre un sens spécifique dans le contexte domanial. D'une manière générale, les aspects terminologiques et discursifs ne sont pas aussi facilement perceptibles dans les discours professionnels. Il y a pourtant des traces laissées par le locuteur sur la surface textuelle. Dans le domaine du tourisme, le discours du guide de voyage se caractérise, par exemple, par des procédés visant un discours méloratif et critique et par la présence abondante d'adjectifs qualificatifs : *ancien, authentique, exceptionnel, célèbre, exclusif, fascinant, inoubliable, magnifique*, etc.

Dans l'analyse syntaxique, le discours professionnel peut recourir à un style simple suivant un certain schéma d'organisation stéréotypique pour éviter l'ambiguïté et l'obscurité du sens, mais pas toujours notamment en ce qui concerne le discours touristique. Ceci respecte par contre des contraintes et des règles discursives socialement définies avec une certaine liberté expressive afin de réaliser une fonction pragmatique : informer les lecteurs sur la destination à visiter.

Du point de vue de l'analyse du fonctionnement discursif, les discours spécialisés ont fait l'objet d'une description linguistique fine qui met en jeu, selon Moirand (1993) trois sortes d'entrées :

- « - l'entrée par les traces formelles d'opérations sous-jacentes [qui] permet de recueillir les signes qui représentent les objets du discours, les choses et les acteurs du monde, ce qu'on en dit et ce qu'on dit de leurs relations [...] ;
- l'entrée par les fonctions [qui] consiste à inventorier les actes de parole du locuteur, leur superposition, leur enchaînement [...] ;
- l'entrée par les schématisations [qui] relève d'une étude des "mouvements argumentatifs du discours", en vertu des théories de la logique naturelle, telles que les développa J-B Grize (1990) ».

Le discours professionnel est alors étudié avec une focalisation sur « l'analyse des situations de communication spécifique au lieu d'une analyse discursive proprement dit » (Rodriguez, 2012). Ainsi, l'analyse du discours professionnel vise à « trouver son caractère communicatif au lieu de la fonction argumentative et expositive, fonction principale dans le discours scientifique et technique » (*ibidem*).

Finalement, le discours professionnel se distingue du discours spécialisé aussi par la situation de communication, le rôle pragmatique et la participation du récepteur comme partie intégrante afin d'assurer le bon fonctionnement discursif.

6.3.2. Discours des guides, un genre discursif ?

L'énoncé libre de toute contrainte relève de l'utopie

Maingueneau, (1991 : 178)

Si l'on considère le genre discursif comme type de pratiques discursives déterminées par les différents paramètres d'ordre socio-professionnel, pragmatique et historique, les discours des guides touristiques et des scripteurs-guides peuvent être envisagés comme constituant un *genre discursif* particulier dont, selon Kerbrat-Orecchioni (2004), la principale caractéristique est d'être un « genre *hybride*¹²² », Ils s'apparentent à la fois : (nous reprenons les propos de Kerbrat-Orecchioni, (2004 : 134 - 135))

- aux autres genres *descriptifs*, et plus particulièrement à deux types de discours dont les guides actuels sont les descendants directs : les récits de voyage d'une part, et d'autre part les ouvrages « signalétiques », à visée purement pratique et informationnelle ;
- aux discours *procéduraux* comme les recettes de cuisine, fournissant toutes sortes de recommandations pratiques pour réaliser un certain objectif : recommandations conditionnelles (« si vous voulez réaliser tel plat, alors... » / « si vous voulez vous rendre en tel lieu, alors... ») – sauf que cette condition préalable du discours prescriptif est en quelque sorte gommée de la surface du discours ;
- aux discours *critiques*, mais avec la spécificité suivante, qui est de taille : les critiques de films peuvent être négatives [...], alors que les guides touristiques opèrent une discrimination positive systématique [...], mais exclusivement positive, aucun codage n'étant prévu pour les évaluations négatives ;
- aux discours *promotionnels*.

Ces aspects discursifs sont les principaux traits du discours touristique. Celui-ci contient des remarques, des conseils pratiques, des images pour illustrer et des descriptions majoritairement positives sur la destination et des informations visant à promouvoir la destination touristique. Quand le scripteur-guide le rédige, il sélectionne avec soin des sites et des informations à présenter puisque le guide de voyage doit être commercialisé et susciter chez son lecteur l'intérêt de voyager, « seuls les lieux "plaisants" méritent donc de lui être indiqués et décrits » (Kerbrat-Orecchioni, 2004 : 135).

Mais il convient de souligner que le genre du discours est également déterminé par des champs d'activité situés au niveau supérieur (économique, politique, didactique, etc.), par des situations de communication précises, par l'objet de la réalisation du discours et par la communauté linguistique. Ainsi, le discours oral du guide, outre quelques caractéristiques

¹²² L'italique est de l'auteur.

partagées avec le discours des scripteurs-guide, présente des particularités au niveau du genre qu'il est important de mettre en évidence.

6.3.3. Caractéristiques du genre oral du discours du guide

En observant notre corpus, il se dégage que le discours oral du guide est aussi un genre hybride, ce qui confirme l'analyse de Dufiet (2012), selon l'auteur, le discours oral du guide se caractérise par un emboîtement de séquences monologiques et d'interactions dialogales. Il semble que les séquences monologiques sont dominantes et jouent un rôle essentiel dans une visite guidée, tandis que les interactions sont complémentaires, et qu'elles ne sont pas indispensables. Examinons quelques extraits du corpus pour justifier ces remarques.

Le discours oral du guide comme un genre dialogal

De manière empirique, plusieurs manifestations linguistiques et discursives dans le discours du guide montrent que celui-ci appartient au genre dialogal et qu'il s'agit clairement, dans de nombreuses séquences, d'une conversation dans laquelle il y a la présence permanente de deux locuteurs. En effet, on remarque que le discours est fait de deux sources énonciatives. La première appartenant au guide est dominante et indispensable. La deuxième relative aux énoncés du touriste est facultative et aléatoire, mais pourtant toujours présente. Dans notre corpus, sauf lorsqu'il s'agit d'un extrait très court, on constate que le discours contient des tours de parole distribués aux deux acteurs, avec une asymétrie certes, mais suffisamment explicites pour qu'on puisse affirmer qu'il s'agit d'interactions dialogales. Prenons un extrait quelconque du corpus.

Guide : voilà, la pagode se trouve sur la colline devant / entourée entourée des arbres séculaires / ah des buffles / vous voyez des buffles

Touriste : ah ouais

Guide : on descend ici / on va faire plus de deux cent marches pour monter / allez les marcheurs / vrais marcheurs // ah il y a des croyants / des visiteurs aussi qui viennent visiter la pagode / on est dans le mois de Vu Lan / dans la saison de Vu Lan la saison de reconnaissance aux ancêtres // ok on descend ici Patricia / et Gilles

Touriste : on peut laisser les affaires dedans / dans la voiture

Guide : ouais bien sûr / allez on va monter hein // voilà / l'entrée / non pas de moustiques / ne vous inquiétez pas

Guide : oui.

Touriste : je vais vous prendre une photo de tous les deux

Guide : ah oui / tous les deux / avec grand plaisir / voilà / c'est bon / voilà

Touriste : c'est good / on voit bien

Guide : photo/ photographier

Touriste : il n'y a pas de zoom avec hein

Guide : ok / c'est bon

Touriste : c'est bon

Guide : ok / la pagode de Tay Phuong / hein le voilà chua Tay Phuong,

Touriste : ah oui / d'accord

Guide : chua / c'est la pagode en vietnamien / et Tay Phuong / c'est l'Ouest / une direction xx /
et oui / en route / avec plus de deux cents marches // en haut c'est la nirvana
(Séquence 6 : Extrait du Corpus oral – E2 – TP)

Dans cet extrait, on constate qu'il y a une distribution assez équilibrée des tours de parole. Il s'agit d'un échange tout au début d'une visite de la pagode de Tay Phuong, après près de deux heures de voyage en voiture, le groupe du touriste, accompagné par le guide arrive au site. Outre les énoncés transactionnels, l'extrait contient également des énoncés instructionnels qui sont « les instruments verbaux que le guide emploie pour gérer la visite guidée. Le guide émet des consignes qui ont pour conséquence un faire faire au visiteur » (Dufiet, 2012 : 23).

« on descend ici / on va faire plus de deux cent marches pour monter / allez les marcheurs » ;
« allez on va monter hein » ;
« en route / avec plus de deux cents marches ».

Ces énoncés ont deux valeurs, à la fois illocutoires car ils expriment un ordre, une proposition et perlocutoires parce qu'ils ont pour but de « faire faire » quelque chose, en l'occurrence de descendre du bus et de monter voir la pagode en haut, sur la colline de la montagne. Face à ces énoncés du guide, la réaction du touriste peut se manifester sous forme d'un échange verbal ou comportemental et physique (l'exécution de l'ordre en descendant du bus, par exemple).

D'ailleurs, lors du déroulement du discours, le guide doit prendre en compte également les interactions du touriste. Il régule son discours en fonction des inférences. Dans l'énoncé « je vais vous prendre en photo tous les deux », un des touristes propose au guide de faire une photo ensemble avec un autre touriste. Le guide accepte volontiers « ah oui / tous les deux / avec grand plaisir / voilà / c'est bon ». Il s'agit dans ce cas d'un énoncé purement relationnel, qui ne met pas en jeu l'objet discursif portant sur le référent culturel. S'il n'est pas « placé » au bon moment, il peut perturber le bon déroulement du discours. Le touriste demande de faire une photo quand le guide est en pleine explication du site par exemple. Ce n'est pas le cas pour cet extrait. Les échanges se produisent tout au début de la visite du site lorsque le guide n'a pas encore vraiment pris en charge son rôle médiateur. Il acquiesce et profite du moment venu pour établir une relation de connivence avec les touristes.

Il n'en demeure pas moins que la présence empirique de longues séquences monologiques dans le discours du guide demande que nous envisagions ce genre discursif de façon plus large et plus flexible.

Le discours oral du guide appartient-il à un genre monological ?

Commençons par l'analyse de l'extrait suivant.

« **Guide** : une photo d'accord d'accord ah ouais on va voir on va voir s'il y a d'autres cimetières militaires pour faire un stop de photos / vous voulez faire une photo des rizières ici ou non tout vertes / oui ouais s'il vous plaît dites-nous hein oui ouais

Touriste : pas de soucis

Guide : ouais ils sortent ici les lotus / mais c'est la fin de la saison de lotus ici

Touriste : ah ouais

Guide : voilà vous voyez le banian tricentenaire / ouais trois cents ans / selon trois cents ans trois cents ça c'est / vous voyez la porte d'entrée peut-être de l'autre côté vous allez faire une photo euh de l'entrée du village / la nuit auparavant vous voyez le village était entouré même de haies de bambous

Touriste : ah ouais

Guide : ouais des haies de bambous / euh et la nuit ils ferm- ils ont fermé la porte / donne moi l'appareil je vais faire une photo pour vous deux devant la porte ici /// voilà bon allez le coupe d'amoureux Gilles et Patricia un deux et trois / une autre / une aut- une autre / allez un deux et trois / c'est bon vous voyez / les jeunes qui viennent de- des villes qui viennent ici pour faire une excursion et pour euh aussi photographier

Touriste : d'accord » (Séquence 7 : Extrait du CO - E1-VDL)

Les tours de parole semblent être répartis entre les deux interlocuteurs. Il s'agit pourtant d'un discours principalement « monogéré » par le guide. Le nombre des énoncés et la durée de la prise de parole du guide révèlent une asymétrie importante. En effet, comme nous l'avons dit, le guide dans le cadre d'une visite guidée a un droit justifié et légitimé à la parole ; il doit assurer la médiation linguistique et culturelle entre le touriste et le référent. Par conséquent, la plupart du temps, la parole lui appartient. Ainsi, Dufiet affirme-t-il sans hésitation que « le rôle du guide a une place centrale dans la définition du genre discursif de la visite guidée, et que celui-ci est fait de régularités formelles et structurelles, et de variations plus ou moins récurrentes. » (Dufiet, 2012 : 21).

Cette caractéristique est confirmée par le corpus. Il suffit de regarder les statistiques pour en être convaincu.

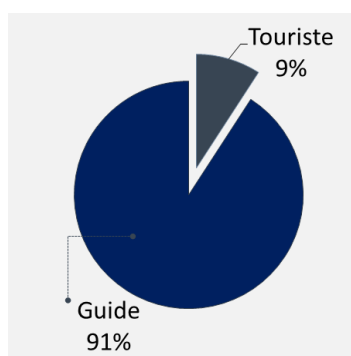


Figure 21 : Temps de parole réparti entre le guide et le touriste (Corpus oral).

Effectivement, dans notre corpus, le guide produit 91% des énoncés, le touriste 9% seulement. Cela est facile à admettre parce que le touriste, par contrat communicatif, attend un discours explicatif et didactique de la part du guide afin de comprendre pleinement le référent.

D'ailleurs, si on constate la participation du touriste dans le discours, celle-ci n'est pas toujours dialogale. Sur ce point, Kerbrat-Orecchioni (2005 : 16-18) distingue dialogal et *interactif*. L'auteur montre bien qu'il y a peut-être de « l'interactif non dialogal ». Autrement dit, le touriste peut réagir en réponse aux énoncés produits par le guide. Cette réaction est nécessaire pour manifester l'intérêt, le suivi et la coopération afin de permettre le bon fonctionnement du discours. Elle ne s'est pas nécessairement réalisée sous la forme verbale. Le regard, un hochement de tête, une posture, etc. sont souvent des signes que donnent les touristes pour exprimer leur participation dans le discours. Cette caractéristique pourrait être mise plus en évidence dans le cadre d'une analyse multimodale du discours (voir Mondada, 2012), (mais ceci n'entre pas dans le cadre de ce travail), mais notre participation en tant que touriste à une des visites guidées nous a permis de la constater. D'ailleurs, les travaux de Dufiet (2012) montrent également que « les réactions des visiteurs ne doivent surtout pas avoir de caractère verbal systémique, pour éviter de perturber trop fortement la visite guidée (durée, place pour les commentaires du guide, etc.) (Dufiet, 2012 : 25). Si on étudie les tours de parole du touriste, on voit que ce sont des énoncés très courts qui ont pour objectif de manifester le suivi, l'appropriation, l'intérêt par rapport au discours du guide. Ces énoncés appartiennent au groupe des énoncés dit « interactionnels » ou « relationnels » (Dufiet 2012 : 24).

Touriste(s) : d'accord
 Touriste(s) : ok
 Touriste(s) : d'accord
 Touriste(s) : ça dure combien de temps la balade à vélo
 Touriste(s) : ah d'accord
 Touriste(s) : oh c'est bon
 Touriste(s) : oh tranquille
 Touriste(s) : d'abeille
 Touriste(s) : ouais voilà
 Touriste(s) : comme chez nous hein chez nous c'est pareil
 Touriste(s) : ah bon xxx
 Touriste(s) : ah ha
 Touriste(s) : pour voir des villages / pour rappeler la tradition
 Touriste(s) : oui c'est ce que d'accord
 Touriste(s) : il me semble bien oui
 Touriste(s) : euh hum
 Touriste(s) : ouais
 Touriste(s) : c'est vrai hein
 Touriste(s) : ah ouais
 Touriste(s) : [rire]
 Touriste(s) : ouais ouais
 Touriste(s) : d'accord

(Extrait de quelques tours de parole d'un touriste – Corpus oral)

Au niveau du contrat communicatif, l'énonciation monologale du guide vise la réalisation de la médiation. Ce cadre énonciatif met naturellement les touristes dans une position de dépendance discursive forte à l'égard du guide.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons d'abord apporté quelques éléments de précision pour envisager les relations entre l'oral et l'écrit. Ceci est très important parce que notre corpus de travail se compose de deux discours différents (dont nous avons présenté la constitution et l'élaboration dans le chapitre 5). Au terme de cette analyse, nous adoptons la conception selon laquelle l'oral et l'écrit ne sont que deux formes d'actualisation et d'existence d'un même système linguistique, autrement dit d'une même langue. Certes, ils ont des caractéristiques propres régies par les conditions de communication, le cadre énonciatif et d'autres paramètres de type situationnel et contextuel. Ils partagent pourtant la plupart des structures syntaxiques et grammaticales. D'ailleurs, ces deux discours ont le même public, les touristes. Ils constituent en fait des maillons d'une chaîne discursive qui est le discours du tourisme. De manière globale, ils assurent la même fonction communicationnelle : la médiation linguistique et culturelle entre le touriste et le référent. De plus, les discours sont essentiellement produits par deux énonciateurs experts du domaine du tourisme. Ils partagent le même fond commun de connaissance et de savoir sur le référent.

Dans une perspective didactique, connaître les spécificités et les caractéristiques communes permettrait d'envisager l'oral et l'écrit dans leur interaction réciproque et d'adopter des stratégies permettant une meilleure maîtrise de ce type de discours pour les étudiants.

Outre la distinction de l'oral et de l'écrit, nous avons présenté et mis en évidence le cadre énonciatif du discours des guides. Pour cela, nous avons analysé les conditions de communication et d'énonciation du discours, les acteurs intervenants, leurs rôles discursifs et les objectifs communicationnels. Cette analyse nous a conduit à envisager le discours des guides comme un genre particulier de type hybride. Le discours oral, par exemple, est à la fois un discours monologal et dialogal. Cela n'est pas contradictoire car pour réaliser son contrat communicatif, le guide doit faire appel à la fois à ces deux modes, dans des moments différents, certes, mais de façon intercalée, imbriquée l'un dans l'autre.

Tout cela n'est pas sans conséquences importantes sur le plan didactique. Dans la partie des propositions pédagogiques, nous prendrons en compte ces caractéristiques dans la conception des activités d'apprentissage discursives.

CHAPITRE 7

ORGANISATION DISCURSIVE ET VISÉES COMMUNICATIONNELLES DU DISCOURS DU GUIDE

7.1. L'organisation discursive

Afin d'appréhender une séquence d'énoncés en tant que discours, il est nécessaire de comprendre son organisation pour identifier ses segments et percevoir leur hiérarchie et leurs relations. Dès lors, plusieurs voies sont possibles et ont été explorées. Les énoncés soumis à l'étude sont également de divers ordres, oraux, écrits, littéraires, politiques, etc. L'analyse se fait à travers la notion de thème ou de topique, d'anaphore, les liens sémantiques entre les séquences, les cadres spatio-temporels, verbaux, énonciatifs, etc.

En ce qui nous concerne, guidé par les objectifs pédagogiques de l'entreprise, nous essayerons de dégager l'organisation discursive du discours des guides sur trois plans : structurel, thématique et interactif. Ces analyses permettront de saisir les stratégies que les guides ont mises en place pour assurer la cohésion textuelle et la cohérence thématique en vue d'atteindre les objectifs communicatifs. Nos analyses porteront donc à la fois sur l'organisation globale (l'ensemble du discours) et locale (au niveau des segments) du discours car, nous semble-t-il, la première aide à saisir le discours dans sa globalité et la seconde fournit des points d'appui à cette appréhension ; autrement dit, nous envisagerons le discours sur deux niveaux d'analyse avec des allers-retours, et ce sur trois plans de structuration.

7.1.1. L'organisation structurelle (*discours écrit vs. discours oral*)

L'organisation structurelle du discours écrit du guide est facilement perceptible grâce d'abord à l'organisation quasi conventionnelle des informations, des parties, de la mise en page, etc., de son genre. D'ailleurs, cette structuration est soutenue par une table des matières conçue de telle manière que le lecteur puisse feuilleter et trouver l'information recherchée le plus rapidement et le plus facilement possible. Il ne s'agit pas d'un ouvrage que l'on doit lire du début jusqu'à la fin pour saisir l'information ou l'histoire. Comme nous l'avons fait remarquer au § 5.2.1 et l'avons mis en évidence au § 6.2, la structuration d'abord globale (*présentation globale, informations générales, avertissements, etc.*), puis locale (*détails sur un lieu, un site*) du guide de voyage forme donc des segments de discours autonomes, clairement marqués et délimités par la typographie, les intertitres, l'encadrement. Nous allons

donc consacrer cette section à examiner l'organisation structurelle du discours oral du guide, qui se présente sous des formes assez hétérogènes et dynamiques en fonction de plusieurs paramètres (personnalité du guide, caractéristique du site à visiter, conditions de la visite, etc.).

Comme l'a montré Dufiet (2012), le discours oral du guide se structure, comme beaucoup d'autres interactions verbales orales, en trois phases ordonnées et non indépendantes. En effet, le discours du guide produit lors de l'accompagnement d'une visite guidée se compose des énoncés d'ouverture de l'interaction, des énoncés dits « transactionnels » et des énoncés de clôture. Nous allons maintenant étudier le statut discursif, les fonctions et les caractéristiques de chaque type de séquence d'énoncés et surtout les relations qu'elles entretiennent.

D'abord, toute visite guidée commence par des énoncés d'ouverture. Leur actualisation, souvent à l'initiative du guide, semble obligatoire pour assurer le bon déroulement du discours. Considérons ce segment qui marque le début de la visite et est extrait de notre corpus.

(1)	Guide : C'est bon / on va / aujourd'hui je vais avec vous pour une excursion d'un environ Duong Lam // on va visiter comme prévu dans le programme un village authentique des Viets / date depuis mille ans / le village de Duong Lam / Duong Lam // à trente à cinquante kilomètres d'ici // ça fait un peu près une heure de route / je vous donne le programme / si vous avez des questions
(2)	Touriste(s) : mais je l'ai
(3)	Guide : mais une autre avec le cachet rouge [rire]
(4)	Touriste(s) : ah pas pareil
(5)	Guide : non / c'est le même / mais juste ça se présente différemment hein / c'est le cachet ouais // ah c'est la clim / si vous avez froid / ici / c'est bon / ouais ouais / ok // ça c'est la même chose / la même chose // mais j'ai juste une petite question / pour demain les motos /des balades à moto / ça va avec vous non
(6)	Touriste(s) : c'est des motos-taxi
(7)	Guide : oui / voilà des motos-taxi comme ça / c'est comme monsieur / comme ça / donc ce sera sur la moto derrière lui / on va embrasser / on va l'embrasser // ouais, on va payer [rire], ici chez nous // on l'appelle xe-om / xe c'est la moto hein et om c'est embrasser / on doit serrer son corps / avec nos mains pour tenir / pour bien tenir // et je me demande ça pose aucun problème avec vous / c'est une bonne expérience / non
(8)	Touriste(s) : ah mais oui
(9)	Guide : ouais ouais
(10)	Touriste(s) : c'est sympa
(11)	Guide : ok ok
(12)	Touriste(s) : comme ça / on est vraiment dans la foule
(13)	Guide : ouais / voilà
(14)	Touriste (s) : il ne roule pas trop vite
(15)	Guide : non / non / il roule à la vitesse d'un vélo [rire] / d'un vélo en ville ici seulement / donc on n'a plus de sou-, on n'a pas de soucis [...]
(16)	Guide : ça c'est hier soir hier soir / vous êtes arrivés à quelle heure hier soir

(17)	Touriste(s) : hier matin / ouais ouais
(18)	Guide : hier matin
(19)	Touriste(s) : ouais ouais / hier matin / on est arrivé vers 11h du matin
(20)	Guide : Vers 11h du matin / ouais
(21)	Touriste(s) : ouais / on a atterri vers 11h du matin / 11h et demie / ah c'est tard hah
(22)	Guide : donc vous commencez toute de suite aujourd'hui / c'est bien ouais ouais // profitez bien parce que vous avez que deux semaines au Vietnam / donc il faut profiter

(Séquence 7: Extrait du CO – VDL)

Précisons d'abord le cadre énonciatif de cet extrait

Locuteur 1 :	le guide représenté par « Guide »
Locuteur 2 :	un couple de touristes représenté par « Touriste(s) »
Lieu :	dans la voiture en route pour se rendre sur le site
Moment de la visite :	au début du circuit

Tableau 12 : Cadre énonciatif de la séquence 7

Notons au passage que le guide dont le discours est donné dans l'extrait, pour le premier jour de la visite, est venu chercher « ses » touristes à l'hôtel en minibus. Ils partent ensemble pour une visite guidée d'un village en banlieue de Hanoi. Avant le circuit, nous avons confié l'équipement d'enregistrement au guide, mais il était dommage que le guide mette en marche l'enregistreur seulement quand ils sont montés dans le bus. Le tout début de l'interaction entre le guide et les touristes à l'hôtel n'a donc pas été capté. Cela n'a pourtant pas beaucoup d'importance et n'influence pas notre interprétation de données.

Au plan structurel, les énoncés d'ouverture du discours du guide peuvent être séparés pour en faire une unité discursive grâce à des marqueurs de début et de fin. Cette unité n'est pourtant pas autonome car elle ne peut pas exister seule ; elle facilite le passage aux énoncés transactionnels. Sur le plan communicationnel, les énoncés d'ouverture ont généralement trois fonctions, dictées par le contrat communicatif entre le guide et les touristes. La première est de caractère relationnel. Il s'agit des énoncés qui assurent le rituel de l'interaction humaine (salutation, présentation et d'autres formules de politesse de type *vous allez bien* ?). Ces énoncés produits au tout début de l'interaction constituent donc une occasion particulière pour que le guide établisse une relation favorable aux échanges qui suivent. Les participants à l'interaction peuvent donc se présenter (s'ils ne se connaissent pas) et co-construisent une certaine connivence et affinité car ils seront ensemble pour vivre des expériences durant tout le circuit (énoncés 16-22).

La deuxième fonction des énoncés d'ouverture porte sur le plan professionnel. Alors qu'il ne doit pas encore prendre en charge la médiation entre le touriste et le référent socio-culturel, et comme l'exige son activité professionnelle en tant qu'accompagnateur-guide, le guide profite de ce moment pour présenter le programme du circuit. Il donne souvent une présentation

globale, succincte du circuit ou du référent et indique le temps nécessaire pour la visite (voir tour de parole 1).

Enfin, les énoncés d'ouverture participent à la définition des conditions de communication, du rôle de chacun des participants, ce qui leur permet d'exécuter le programme discursif dans les meilleures conditions. Ainsi, le guide rappelle au touriste que, lui, expert discursif, il est là et prêt à répondre à des questions éventuelles et que les touristes n'hésitent surtout pas à les lui poser (voir la fin des tours de parole 1 et 5).

Concernant les énoncés transactionnels, c'est le cœur du discours du guide. Ils portent généralement sur des connaissances socio-culturelles afin de réaliser la médiation entre les touristes et le référent. Les énoncés transactionnels appartiennent exclusivement au guide. Ils sont préparés et répétés un certain nombre de fois en fonction de l'âge professionnel du guide. Les énoncés transactionnels sont cependant assujettis à des variations plus ou moins importantes car ils sont strictement tributaires des paramètres situationnels, de la durée du circuit, de la personnalité du guide et des caractéristiques propres aux visiteurs (âge, statut social, grand groupe ou petit groupe, caractères personnels, etc.).

En termes de composition, les énoncés transactionnels se produisent à partir des moments de visite. Il ne s'agit donc pas d'une longue suite d'énoncés cohérents relatifs à un seul référent, mais d'un enchaînement de séquences d'énoncés portant sur plusieurs objets discursifs qui sont de nature diverse. Examinons un extrait.

(1) - **Guide** : [...] ah c'est on entre dans le nouveau quartier dans le secteur périphérique de Hanoi / ici avec des bâtiments gratte-ciels / gratte-ciels / modernes modernes aujourd'hui // On est à l'Ouest de Hanoi / à l'Ouest de Hanoi // vous voyez ici de grands boulevards avec le grand supermarché Big-C / d'un groupe français hein / ils ont monté une vingtaine de Big-C au Vietnam / ils gagnent bien leur vie ici / ouais [rire]

(2) - **Touriste(s)** : mais il y a beaucoup de Français qui sont installés au Vietnam pour le travail

(3) - **Guide** : pour le travail / ouais de plus en plus // mais de plusieurs nationalités dont les Français et surtout des Coréens / des Coréens du Sud bien sûr / Coréens du Sud // ils s'installent beaucoup dans les grandes villes comme Hanoi et Ho Chi Minh-ville // ils travaillent dans tous les domaines / dans l'économie / ils sont des entreprises / parce que maintenant on accueille beaucoup des investisseurs étrangers // en an 2008 on a accueilli jusqu'à vingt milliards de dollars en moyen de l'investisseur étranger / dont les plus gros investisseurs // ce sont des Taïwanais / des Coréens du Sud / des Singapouriens des Hongkongais / des Japonais et puis des Français / de plusieurs nationalités / des Américains aussi / les Australiens aussi // ils viennent chercher des opportunités pour les affaires ici / parce que le Vietnam vous voyez / avec quatre vingt dix millions d'habitants / c'est un très gros marché / encore maintenant le main-d'œuvre reste encore bon marché au Vietnam aussi // donc les jeunes / la population très jeune / l'âge moyen des Vietnamiens est de vingt six ans à peu près au Vietnam

(4) - **Touriste(s)** : la moyenne

- (5) - **Guide** : oui la moyenne d'âge
- (6) - **Touriste(s)** : oui quand on regarde les filles / on sait pas quel âge elles ont
- (7) - **Guide** : c'est très jeune / c'est un pays des jeunes // si vous voulez voir des personnes âgées
/ il faut partir de l'hôtel très tôt / à partir de cinq heures de l'hôtel au bord du petit
lac de l'épée restituée
- (8) - **Guide** : ouais ouais / c'est là-bas / les personnes âgées ils sortent ou bien dans des parcs
pour faire la gymnastique
- (9) - **Touriste(s)** : ah oui
- (10) - **Guide** : le jour / il y a trop de motos / c'est trop dur pour sortir / ils restent à la maison
s'occuper des petits enfants / ouais ouais
- (11) - **Touriste(s)** : xxx à cinq heures hein xxx
- (12) - **Guide** : voilà / vous voyez les nouveaux quartiers / ça c'est là l'autoroute / le plus
moderne la plus moderne du Vietnam ici
- (Séquence 8 : Extrait du CO-VDL)

Dans cet extrait, dès que le référent discursif entre dans le champ de la vue du guide, ce dernier le prend tout de suite en charge au niveau du discours. En effet, le minibus du groupe « entre dans le nouveau quartier dans le secteur périphérique de Hanoi » où avec l'urbanisation, la ville a un nouveau visage, qui est différent de ce que les touristes ont vu [dans le centre-ville]. Le discours du guide porte ainsi, et de manière progressive, sur les « gratte-ciels », « de grands boulevards avec le grand supermarché Big-C », des Français à Hanoi, des investisseurs, du marché pour la consommation, de la population vietnamienne, etc. Quoique le guide aborde plusieurs thèmes dans son discours, les énoncés ont une certaine cohésion textuelle et cohérence thématique (nous reviendrons sur ce sujet dans la section suivante) grâce à la progression thématique et à des « mots du discours » comme « *ah c'est* », « *voilà* », « *ça c'est* ». Les référents, accompagnés des paroles du guide constituent une sorte de « réalité augmentée » dont les touristes essaient de saisir la signification.

Concernant la pertinence de ces énoncés, le discours du guide doit, comme d'autres types d'échanges conversationnels, respecter les règles de communication que Grice (1979) a définies en termes de maximes, c'est-à-dire la parole du guide doit être pertinente par rapport au référent discursif, ne pas contenir des propos hors sujet ou des détails peu intéressants pour les touristes, etc. En tout cas, comme dans le discours écrit, le guide doit faire un choix concernant les sujets à aborder. Ce choix est tributaire non seulement de la présence ou non du référent, mais également des connaissances que le guide possède sur celui-ci.

Concernant la nature des énoncés transactionnels, le discours du guide ayant pour objectif de transmettre des connaissances, de faire partager un savoir, doit alternativement montrer le référent, le nommer, le décrire, le commenter, l'expliquer, etc. Au plan discursif, le discours, par des séquences d'énoncés différents, vise à catégoriser le référent au moyen des processus de nomination, de description, d'explication et de narration au bénéfice d'« une mise en intrigue qui permet de donner du sens [au référent socio-culturel] et de rendre ses savoirs

transmissibles » (Gellereau, 2012 : 261). Et c'est à ce niveau que le guide produit un discours unique pour chaque visite en fonction des stratégies qu'il a pu mettre en place.

Les énoncés de clôture d'une visite guidée ont un statut moins important que ceux d'ouverture et de transaction car ils se produisent à la fin du circuit, au moment où le guide est sur le point de finir son travail et que les touristes concluent une expérience prévue initialement de découvertes, de rencontres et de plaisirs. C'est donc le moment où le guide fait le point et indique le programme du lendemain si le circuit s'étend sur plusieurs jours (« demain, je vais vous chercher à huit heures dans le hall de l'hôtel comme aujourd'hui ») ou s'exprime sur la satisfaction à propos de la qualité de l'accompagnement et des explications qu'il a fournies avec des énoncés types comme « j'espère que vous avez bien aimé la visite [...] ». Comme les énoncés d'ouverture, ceux de clôture comprennent un certain nombre d'expressions rituelles, mais cette fois, au lieu de la rencontre, c'est de la séparation qu'il s'agit. Comme leur nom l'indique, les énoncés de clôture ne déclenchent pas de nouvelles interactions professionnelles, s'il y en a eu ; ce sont des échanges plutôt informels et quotidiens. Ainsi, comme le remarque Gellereau (2005 : 227), « les moments de clôture [...] sont plus ou moins ouverts au dialogue », dialogue dont les propos ne portent plus sur l'objet de la visite. Il s'agit peut-être d'une question, d'une remarque ou d'une recommandation permettant aux touristes de prolonger la visite (sans le guide bien sûr) comme en témoigne cet extrait :

Guide : vous avez mangé le cha+ca / les grillades de poissons non les grillades de poissons /

Touriste(s) : Non non pas encore.

Guide : Il faut manger. Vous avez le guide Routard ou Lonely Planet ici on non ?

Touriste(s) : non j'ai un guide euh avec des restaurants.

Guide : Oui donnez moi ! je vais noter quelques+un{e}s / qui sont intéressant{e}s

(Séquence 9 : Extrait de la fin du CO-VDL)

La question du guide débouche donc sur la recommandation d'essayer une spécialité locale (la grillade de poisson). Les énoncés de clôture peuvent s'actualiser ainsi sous forme de conseils plutôt personnels dans une situation où le guide devient ami et conseiller, et non plus expert en discours de médiation comme il l'était lors de la visite.

7.1.2. L'organisation thématique (thème du discours : référent socio-culturel)

Dans cette partie, nous essayerons de proposer une analyse portant sur l'organisation thématique du discours oral et écrit du guide, et de mettre en évidence leurs caractéristiques. Notre corpus, dont l'extrait sera donné pour appuyer les analyses, est constitué de deux situations de communication différentes. Cela va permettre d'une analyse contrastive.

Sur le plan théorique, la notion de « thème » fait l'objet de nombreuses discussions tant au niveau de la terminologie qu'au niveau du concept (Strawson, 1964 ; Mondada, 1994 ; Cobby, 2009, entre autres). Le thème est souvent étudié selon deux points de vue différents : l'un informationnel (le *thème* en tant qu'une notion initiale), l'autre positionnel (le *thème* en

tant qu'un point de départ du message qui introduit ce qui suit). Ainsi, « le point de départ constitue l'information connue [*le thème*], suivie du *rhème* qui généralement constitue l'information nouvelle » (Grobet et Montemayor-Borsinger, 2012 : 546).

En ce qui nous concerne, l'analyse s'inscrit dans la perspective textuelle de Charolles (1997). Au lieu de proposer une autre définition du thème, nous préférons détailler, comme l'a fait Marandin (1988), les notions impliquées dans la définition du thème. Marandin en a relevé six :

- (i) la notion (primitive "(être) à propos de" : "tel discours ou fragment de discours est à propos de x";
- (ii) l'idée qu'une information est **communiquée**¹²³ à propos de x ;
- (iii) l'idée de cohérence, de continuité : "tel discours est cohérent parce qu'il porte sur le même objet, qu'il développe le même thème" ;
- (iv) l'idée d'importance, de saillance d'un objet ou d'un sujet dans la conscience d'un locuteur ou dans son discours ;
- (v) l'idée de perspective ;
- (vi) l'idée [...] de limitation d'un domaine de discours (ou du champ de conscience d'un locuteur) et de pertinence ("relevance") (Marandin, 1988 : 68-69).

Cette appréhension de la notion de *thème* est susceptible de nous guider dans l'analyse de notre corpus. En effet, on peut déjà poser que dans tout énoncé, on peut relever deux constituants thématiques : le thème et le propos (ou le rhème).

Concernant la segmentation thématique du discours écrit, les extraits soumis à l'analyse sont des paragraphes délimités par plusieurs critères : marques de continuité et de discontinuité topicale, mise en forme (lettre majuscule au début du paragraphe, plusieurs phrases composant un bloc présenté séparément par un saut de ligne), une seule idée principale. En effet, de manière générale, l'auteur expose un point de vue par paragraphe. Lors de la mise en page du texte, la tradition écrite veut que les idées soient structurées en paragraphes et non en un seul bloc de texte. Ce qui permet d'aérer le texte et de faciliter la lecture et la compréhension. L'extrait suivant montre bien ces caractéristiques.

¹²³ La mise en relief est de l'original.

Une nature diverse et spectaculaire

De la route mandarine qui traverse le pays du nord au sud, on aperçoit la mer et les plages de sable blanc. Paysages montagneux et forestiers, reliefs karstiques plantés dans les rizières, site exceptionnel de la baie d'Along avec plus de 3 000 îles émergeant du golfe du Tonkin, immensité de la mangrove dans le delta du Mékong, le Viêt Nam déploie du nord au sud de magnifiques décors.

Un riche patrimoine culturel

Le Viêt Nam est un très vieux pays situé dans l'ombre des grandes civilisations chinoises et indiennes, mais qui a su se construire une identité originale. Il est riche d'une très longue histoire qui a dispensé des merveilles architecturales léguées par une haute et prodigieuse antiquité façonnée d'héritages multiples, qui ont été réinterprétés dans une fusion inédite. Les témoignages du passé ne se limitent pas aux monuments ou à des vestiges architecturaux, mais sont la substance même des paysages parcourus par les digues, où les ciels brouillés par la mousson se coulent dans la moire des rizières. Marqué par les grandes déchirures du monde au XX^e siècle, le Viêt Nam est aussi le pays de la mémoire, où des champs de bataille dévastés par une

violence inouïe réclament aujourd'hui souvenir et recueillement.

Une mosaïque d'identités

Le Viêt Nam rassemble au moins 54 ethnies différentes dont les vêtements bigarrés ne sont que le moindre signe d'identités âprement préservées. Cette mosaïque ethnique est encore enrichie par la multiplicité des héritages spirituels. Terre confucianiste où l'on rend un culte aux génies et aux ancêtres, mais qui compte aussi des adeptes du taoïsme, du bouddhisme, des sectes caodaïstes, hoa hao, binh xuyên, des fidèles de l'islam, des catholiques, des protestants. Terre de rencontres, le Viêt Nam est un fabuleux témoignage de la diversité de l'expérience humaine.

Un pays encore préservé

Visiter le Viêt Nam d'aujourd'hui, c'est comme feuilleter *Le Livre des mutations*. Les temps s'y superposent, s'enfuient et ressurent, brouillant les repères dans un chassé-croisé onirique. Un monde très ancien doit composer avec de nouvelles contraintes. Les échanges avec l'extérieur ne cessent de se développer. Le pays reste cependant fidèle à lui-même, sans rien renier de son rythme intérieur. Cette sincérité n'est pas le moindre des attraits du pays qui se donne ainsi tel qu'il est, sans faux-semblant touristique.

Extrait du CE-PFV (2012 : 7)

Au niveau de la mise en page, les paragraphes sont séparés l'un de l'autre par un intertitre qui est formaté en gros caractère et en couleur. Chaque paragraphe développe une idée globale dont l'intertitre est le résumé. Si au sein d'un paragraphe, on constate la présence des marques de continuité forte (anaphores), entre les paragraphes, ce sont des marques de discontinuité (de rupture) qui y sont présentes. Dans l'extrait ci-dessus, les marquages de discontinuité se représentent principalement sous la forme des intertitres. L'auteur parle donc de la nature, du patrimoine, de l'identité ethnique et culturelle et de l'état [préservé] du pays. L'ensemble de ces thèmes s'inscrivent dans un thème global, *le Vietnam*. Cet hyperthème a été repris dans chaque paragraphe (« *Le Vietnam* est ... », « *Le Vietnam* rassemble... », « Visiter *le Vietnam*... ») comme un point de départ, une information connue sur laquelle se greffe une information nouvelle. D'ailleurs, on constate que dans cette organisation informationnelle, il y a une accumulation du développement thématique. L'analyse thématique permettra ainsi d'identifier les stratégies que l'énonciateur utilise pour organiser les informations. Cette organisation se manifeste dans le discours à deux niveaux qui sont interreliés : la cohésion

textuelle et la cohérence thématique. Celles-ci permettent le bon déroulement de la progression thématique.

Considérons le segment thématique suivant :

« Un riche **patrimoine culturel**

Le Viêt nam est un très vieux pays situé dans l'ombre des grandes civilisations chinoises et indiennes, **mais qui** a su se construire une identité originale. **Il** est riche d'une très longue histoire **qui** a dispensé des merveilles architecturales léguées par une haute et prodigue antiquité façonnée d'héritages multiples, **qui** ont été réinterprétés dans une fusion inédite. **Les témoignages du passé** ne se limitent pas aux monuments ou à des vestiges architecturaux, mais sont la substance même des paysages parcourus par les digues, **où** les ciels brouillés par la mousson se coulent dans la moire des rizières. Marqué par les grandes déchirures du monde au XXe siècle, **le Viêt nam** est aussi le pays de la mémoire, où des champs de bataille dévastés par une violence inouïe réclament aujourd'hui souvenir et recueillement » (PFV, 2012 :7).

Vu les notions impliquées dans la définition du thème sus-évoquées et l'identification des anaphores mises en relief dans le texte, les thèmes abordés dans cet extrait sont : le Vietnam (ou plutôt le patrimoine culturel du Vietnam), l'histoire et les héritages, les digues et le Vietnam [en tant que pays]. Ces thèmes se situent, nous semble-t-il, à des niveaux hiérarchiques différents. Examinons leur progression thématique.

Nous allons mettre en évidence la cohésion textuelle et la cohérence thématique qui permettent la progression du discours au niveau du thème, il convient de segmenter le discours en énoncés avec leurs deux constituants : thème et rhème. Nous obtiendrons le tableau suivant :

	Thème	Rhème (le propos)
(1)	Le Viêt Nam	est un très vieux pays situé dans l'ombre des grandes civilisations chinoises et indiennes,
(2)	mais qui [le Vietnam]	a su se construire une identité originale.
(3)	Il [le Vietnam]	est riche d'une très longue histoire
(4)	qui [l'histoire]	a dispensé des merveilles architecturales léguées par une haute et prodigue antiquité façonnée d'héritages multiples,
(5)	qui [les héritages]	ont été réinterprétés dans une fusion inédite.
(6)	Les témoignages du passé [les héritages]	ne se limitent pas aux monuments ou à des vestiges architecturaux, mais sont la substance même des paysages parcourus par les digues,
(7)	où [les digues]	les ciels brouillés par la mousson se coulent dans la moire des rizières.
(8)	marqué par les grandes déchirures du monde au XXe siècle, le Viêt Nam	est aussi le pays de la mémoire, où des champs de bataille dévastés par une violence inouïe réclament aujourd'hui souvenir et recueillement.

Tableau 13 : Segmentation des énoncés en thème et en rhème

Cet extrait comprend huit énoncés. Les trois premiers ont une progression à thème constant, c'est-à-dire que le thème ne change pas d'un énoncé à un autre (le thème en question est *le Vietnam*), le quatrième et le cinquième énoncés ont pour une progression à thème linéaire (de *l'histoire*, l'énonciateur aborde *les héritages*). De l'énoncé (5) au (6), il s'agit d'une progression thématique constante, le thème en question est toujours *les héritages*, mais il subit un processus de relabellisation, c'est-à-dire, il s'agit d'une même co-référence, mais réalisée par une forme lexicale différente de celle précédente. De l'énoncé (6) au (7), la progression thématique linéaire est utilisée. Dans l'énoncé (8), le locuteur reprend le thème global.

On peut représenter ces deux types de progression thématique comme suit :

Pour les énoncés (1), (2) et (3) :

Thème1 + Rhème 1. Thème1 + Rhème2. Thème1 + Rhème3

Pour les énoncés (4) et (5) :

Thème2 + Rhème1. (Thème3=Rhème1) + Rhème2

Pour les énoncés (5) et (6) :

Thème3 + Rhème1. Thème3 + Rhème2.

Pour les énoncés (7) et (8) :

Thème4 + Rhème1. (Thème4=Rhème1) + Rhème2

Cet extrait témoigne du fait que le scripteur-guide, l'énonciateur du texte, traite un sujet [*le Vietnam* sous le point de vue du patrimoine] par l'exposition de son point de vue global [*un vieux pays*], il développe ensuite des aspects particuliers [*identité originale et longue histoire*] et ainsi de suite. Cette stratégie discursive conduit l'auteur à délimiter des segments distincts par des moyens linguistiques (pronoms anaphoriques et relatifs) et formels (les signes de ponctuation), et peut ensuite revenir au thème initial. La présence de liens anaphoriques dans l'extrait est dense, ce qui contribue à la manifestation du thème.

Nous avons constaté également que la progression thématique, quelle soit constante ou linéaire, joue un rôle essentiel au niveau de la cohérence du discours. Sur ce point, Marandin fait remarquer que :

« L'anaphore pronominale est classiquement considérée comme un vecteur de cohésion textuelle et de cohérence thématique parce qu'elle serait l'outil linguistique qui permet de parler de la même chose dans des énoncés différents » (Marandin, 1988 : 69).

Examinons maintenant les stratégies qu'utilise le locuteur pour assurer la continuité thématique, donc la cohésion textuelle et la cohérence thématique de l'énoncé.

« Une destination sûre

Dans un contexte international et régional troublé, **le Viêt nam** est certainement l'un des pays les plus sûrs du monde. On peut s'y promener en toute quiétude et à toute heure du jour et de la nuit. **Pays** encore marqué par la pauvreté, **celle-ci** n'y est cependant pas synonyme d'insécurité ou de délinquance. **La population** est très accueillante et ravie d'entrer en contact avec des visiteurs

étrangers, quelle que soit leur nationalité. Concernant la santé, **le pays** a fait la preuve qu'il était doté des structures nécessaires pour faire face aux situations d'urgence » (PFV, 2012 :7).

Dans cet extrait, l'énonciateur a d'abord posé le cadre de discours (« Dans un contexte international et régional troublé ») avant d'aborder le thème global du paragraphe (le Vietnam est une destination sûre). La continuité thématique y est assurée par trois moyens linguistiques : la pronominalisation du référent thématique (*le Vietnam, y ; la pauvreté, celle-ci*), la redénomination (*Pays, le pays*) et le relabellisation du référent (*le Vietnam, Pays, le pays*). Ces stratégies ont été mobilisées de manière intercalée afin d'éviter la monotonie, la répétition. Les sous-thèmes du paragraphe sont également structurés et gérés sur un autre plan : la discontinuité thématique. Celle-ci est introduite par des cadres : argumentatif (*pourtant*) et informationnel (*Concernant la santé*) qui servent à délimiter et segmenter les énoncées.

Nous allons maintenant montrer comment le discours oral du guide s'organise au niveau thématique.

Notons d'abord que la description thématique du discours oral du guide « nécessite de prendre en compte non seulement un topique discursif, support de l'information nouvelle, mais aussi le contexte au sein duquel doit être située cette information » (Bilhaut, 2007), car au niveau thématique, outre les contraintes imposées par le genre, les interlocuteurs régulent très souvent leur discours en fonction de la présence d'un référent dans le champ de la vue de l'interlocuteur. L'analyse thématique nous révélera quels sont les thèmes qui sont pertinents au moment de l'énonciation, comment le guide organise l'information et comment la prend en charge pour réaliser la médiation linguistique entre le touriste et le référent.

De manière générale, l'organisation thématique du discours oral, comme l'a fait remarquer Carton (1985), se réalise par trois actes :

- introduire un thème (représenté par Th) ;
- prédiquer un thème (représenté par Pr) ;
- recourir à un acte d'information transmise par le couple thème/rhème (représenté par PA) ;

Ces trois actes dans l'ensemble Th+Pr+PA « forment une unité propositionnelle » (Carton, 1985 : 90). Ce cadre est pertinent, nous semble-t-il, pour analyser le discours oral du guide car il s'agit également d'un discours oral interactif, proche des interactions orales quotidiennes.

Traditionnellement, les études centrées sur les thèmes sont souvent axées sur une approche des phénomènes anaphoriques, mais elles peuvent également se concentrer sur les connecteurs (logiques ou argumentatifs), comme nous l'avons vu. Or ces approches oublient de prendre en compte le fait que, comme le remarque Bakah (2010 : 191-192), la progression

thématique n'est effective que s'il y a une forme de collaboration (et de co-construction) des interlocuteurs, notamment en ce qui concerne le discours oral interactif. L'élaboration thématique, fruit d'une interaction dont elle émerge, ne saurait s'en voir isolée.

Examinons maintenant quelques extraits du corpus pour voir comment le discours se structure au plan thématique.

1 - Guide :	ça dans ce village on accueille aussi des visiteurs comme vous voyez / parce+que c'est ça Duong+Lam c'est parmi un des villages très connus au Vietnam // ils sont très visités aussi par contre si vous faites un voyage dans la région montagneuse / euh là+bas très peu visité par les touristes et quand vous entrez dans le village tous / pour savoir s'il y a des différences ou non [rire]
2 - Touriste(s) :	ah bon xxx
3 - Guide :	non c'est dans l'autre village / on va visiter // le décortiqueur de riz la machine à décortiquer le riz / vous voyez des rues toute petites voilà comme ça typique dans le village // normalement les villages ils ont la route ils appellent les arêtes de poisson / c'est+à+dire il y a une route principale et puis des petites routes des petits chemins / ouais sur les deux côtés ouais / ça c'est une maison alignée une chapelle de l'alignée / on va voir à la fin euh après le repas ouais / Giang+Van+Minh très très connu // ça c'est le centre du village / vous voyez la place du village avec la maison communale / ouais on va voir plus tard on va voir plus tard voilà une maison communale typique du village ouais // ah vous voyez des jeunes / avec le rythme de l'urbanisation très accélérée au Vietnam maintenant les gens / ils ont tendance à retourner dans
4 - Touriste(s) :	ah ha
5 - Guide :	pour voir des villages / pour rappeler la tradition
6 - Touriste(s) :	oui c'est ce que d'accord
7 - Guide :	de leur(s) ancêtre(s) / vous voyez surtout des citadins la jeune génération aujourd'hui ils sont nés en ville vous voyez
8 - Touriste(s) :	il me semble bien oui
9 - Guide :	ils sont nés en ville donc des villages / la majorité des villages / ils ont perdu des caractéristiques traditionnelles ouais
10 - Touriste(s) :	euh hum
11 - Guide :	ouais alors des villages comme ça / ça constitue des modèles ouais des modèles pour eux / et vous voyez les maisons anciennes auparavant dans d'autres villages / ils sont démolis pour remplacer par d'autre(s) des maisons très haut en béton comme ça // dans le nord du Vietnam on préfère / on essaie on fait tout son possible pour construire des maisons en béton solide / pourquoi / parce+que c'est la région le nord et le centre / qui est qui sont attaqués souvent par des typhons
12- Touriste(s) :	ouais
13 - Guide :	vous voyez donc des maisons en chaume en tuile n'est pas très pratique / ça c'est vous voyez un puits d'eau pour le hameau / vous voyez auparavant il n'y a pas de réservoir d'eau dedans donc il y a des puits d'eau pour le village // il y a quelques puits d'eau oui vous pouvez regarder les gens ils viennent pour laver les vêtements / laver les ordures etcetera / et des légumes etcetera voilà / c'est l'endroit on se voit / on se croise / on bavarde on discute ouais voilà pour resserrer la relation de voisinage dans les villages comme ça la les relations de voisinage c'est très étroite / tout le monde se connait les uns les autres // et une histoire survenue dans une famille dès le lendemain tout le monde le était au courant / et surtout une histoire devient de plus en plus intéressante parce+que de bouche en bouche chacun ajoute un détail ah déformé ajoute des détails [rire]

14 - Touriste(s) :	c'est vrai hein
15 - Guide :	ouais ouais voilà / bon c'est la maison ancienne une des maisons anciennes ici / voyez / très très ancien / regarde les papayes regardez les papayes voilà les papayes verts / allez derrière / on tourne derrière allez /// regardez / regardez les les euh / les formes pour les objets votifs // vous pouvez regarder faire une photo / vous voyez / dedans il y a des objets votifs hein // comme je vous ai expliqué dans la pagode dans l'au-delà on a besoin aussi des matériaux des confort comme dans ce monde on a besoin des chevaux des buffles des voitures des avions aussi / donc ici c'est une fabrication / de ces objets voilà vous voyez / ça c'est la forme des chevaux / hein vous pouvez prendre vous pouvez descendre le béquille / le béquille pour faire une photo vous voyez / des objets votifs ouais le béquille vous pour descendez le béquille voilà / attends voilà voilà faire une photo des objets votifs / ça c'est les chevaux / vous voyez / ça c'est en bambous / en bambous tressé et puis on va coller les papiers de couleur très xx / pour créer des chevaux des animaux / ouais voilà / il y a des fausses dollars / vous voyez voilà des fausses dollars comme ça / voilà regardez regardez les dollars américains.
16 - Touriste(s) :	ah ouais
17 - Guide :	pour les gens dans au-delà
18- Touriste(s) :	[rire]
19 - Guide :	mais ce sont des faux hein
20- Touriste(s) :	ouais ouais
21- Guide :	vous voyez c'est un grand magasin des objets votifs voilà
22- Touriste(s) :	d'accord

(Séquence 10 : Extrait du CO-E1-VDL)

En étudiant le corpus, nous remarquons deux caractéristiques essentielles du discours oral des guides : le partage du site (se trouvant dans le même endroit) et la multicanalité (verbale, visuelle, gestuelle, etc.).

Le fait que le guide et les touristes se trouvent dans un même lieu (espace physique / espace discursif) constitue un paramètre important du discours oral professionnel des participants impliqués. Ils partagent ainsi une sorte de plate-forme contextuelle commune ; ils se voient soumis aux mêmes contraintes spatiales et ont les mêmes repères temporels ; ils vivent la même ambiance et voient les mêmes choses. Ces particularités, liées au champ visuel des interlocuteurs, permettent le recours à la multicanalité de la communication orale en face du guide.

En réalité, la communication entre le guide et « ses » touristes passe principalement par le canal verbal et prosodique (intonation, qualité vocale, débit, intensité, pause). Mais cette communication ne peut se réaliser de manière effective et efficace qu'avec le concours du co-verbal, visuel et gestuel. Les gestes communicatifs (pointer du doigt vers le référent, regard, hochement de tête, etc.) participent activement à la construction du discours et permettent la régulation de l'interaction (un hochement de tête visant à assurer que l'on écoute et que l'on comprend ce qui est dit par exemple). Ces éléments sont abondants dans le discours oral des guides.

En ce qui concerne la structuration du discours, plusieurs phénomènes sont à signaler dans cet extrait. Le discours oral des guides se caractérise d'abord par une très forte explosion thématique. Dans la séquence 8, le guide change très souvent de sujet. Ce changement thématique réoriente le déroulement du discours : il est successivement question d'un village typique, d'une machine à décortiquer le riz, des rues, de l'urbanisation, de la tendance des jeunes, du retour au sujet du village, des maisons, d'un puits, de la relation entre les villageois, d'un papayer, des objets votifs, des rituels religieux. Ces changements, conditionnés par des éléments contextuels et situationnels, entrant dans le champ visuel, des gestes sont parfois dus à la simple nécessité de maintenir la conversation. Ils se réalisent au niveau verbal avec des indices particuliers comme « *vous voyez* », « *vous voyez comme ça* », « *voilà comme ça* », « *ça c'est* », « *voilà* », « *regardez* »¹²⁴, tout cela accompagné par le pointage du doigt ou l'orientation du regard.

En général, dans son discours, le guide est souvent amené à aborder plusieurs thèmes en fonction du lieu où il se trouve avec les touristes. Par le recours à des démonstratifs (*voilà, ça c'est, regardez*) accompagnés d'un geste d'ostension, le guide montre des objets du référent, pour son discours dans le *hic* et *nunc*. Notons au passage que le discours est beaucoup plus long en réalité que l'extrait donné ici et qu'au fur et à mesure du déroulement du discours, d'autres thèmes sont introduits. La durée de la visite est également un paramètre déterminant pour les sujets abordés. Plus le temps de la visite est long, plus nombreux sont les thèmes évoqués. Ceci s'explique par le besoin de maintenir le discours tout au long de la visite.

Comme il s'agit ici d'une visite guidée, le guide accompagne les touristes et commente le site, le paysage, les événements, les objets qu'il rencontre au cours du voyage. La plupart du temps, le guide pose le thème (Th) et le commente (Pr). Les touristes, eux, prennent acte de l'information transmise (PA) avec « *ah bon* », « *ah ha* », « *ah ouais* », « *hum hum* », « *ouais* », « *c'est vrai* », etc. Ces éléments n'ont pas d'autres fonctions que d'assurer la régulation de l'interaction. Ils constituent des signes de la collaboration discursive et permettent au guide de continuer son discours ou de revenir sur un sujet.

Dans l'extrait ci-dessous, on remarque que la structure permettant la cohérence thématique des propositions fait aussi partie de la structure interactive du discours.

Contexte : dans la voiture, en route pour la visite de la pagode Tay Phuong

1 - Guide :	c'est le haut plateau et puis deux grands deltas / et tout au long du centre /vous voyez / il y a de très belles plages // donc vous êtes sept jours / une semaine à Hoian / donc c'est là-bas la plage / la plage magnifique / Hoian sept jours / vous ne montez pas à Hue / neuf jours / neuf nuits / ha vous remontez à Hanoi en train aussi
2 - Touriste(s) :	ouais

¹²⁴ Il faudrait étudier ces indices en tant que « marques discursives ».

3 - Guide :	vous descendez de Hanoi en train aussi // vous avez les billets de train
4 - Touriste(s) :	ouais / ouais parfait / Saigon
5 - Guide :	aujourd'hui Ho Chi Minh ville / H.O.C.H.I.M.I.N.H
6 - Touriste(s) :	oui
7 - Guide :	allez des questions d'abord
8 - Touriste(s) :	oui
9 - Guide :	Ho Chi Minh / ouais Ho Chi Minh / il veut réaliser son rêve plutôt / il voulait retourner à Saigon mais jamais réalisé son rêve // son rêve n'est jamais réalisé
10 - Touriste(s) :	il a décédé à l'étranger
11 - Guide :	non / il a décédé au Vietnam / en mille neuf cent soixante neuf // demain on va visiter son quartier / je vais vous donner des explications sur ce personnage // demain on va visiter son mausolée / sa maison demain pour la visite // ouais ouais voilà
12- Touriste(s) :	xxx
13 - Guide :	vous travaillez dans quel domaine Gilles et Patricia
14 - Touriste(s) :	du sport
15 - Guide :	dans le sport / ah ouais / l'athéiste ou quoi / quel secteur
16 - Touriste(s) :	central d'achat / Inter sport
17 - Guide :	ouais / et vous pratiquez quel sport
18- Touriste(s) :	la course à pied
19 - Guide :	à pied / la course à pied / ah ouais ouais // c'est très bien ça

(Séquence 11 : Extrait du CO-E2-VTP)

Voici le schéma représentant la structure thématique

- 1 - Guide : Pr 1 (Th1) + Th 2 (Pr 2) + Th 3 + Pr 3 (Th 2) + Pr 4 (Th 3) + Th 4 + Pr 5 (Th 3) + Th 5
- 2 - Touriste(s) : Pr 6 (Th 5)
- 3 - Guide : PA (Th 5) + Th 6 + Pr 7 (Th 6)
- 4 - Touriste(s) : Pr 8 (Th 6) + Th 7
- 5 - Guide : Pr 9 (Th 7)
- 6 - Touriste(s) : PA (Th 7)
- 7 - Guide : Th 8
- 8 - Touriste(s) : PA (Th 8)
- 9 - Guide : Th 9 + Pr 10 (Th 9)
- 10 - Touriste(s) : Pr 11 (Th 9)
- 11 - Guide : Pr 12 (Th 9) + Pr 13
- 12- Touriste(s) :
- 13 - Guide : Th 10
- 14 - Touriste(s) : Pr 14 (Th 10)
- 15 - Guide : PA (Th 10) + Pr (Th 10)
- 16 - Touriste(s) : Pr (Th 10)
- 17 - Guide : PA (Th 10) + Th 11
- 18- Touriste(s) : Pr (Th 11)
- 19 - Guide : PA (Th 11) + Pr (Th 11)

Plusieurs remarques peuvent être faites sur cette structuration thématique. Le guide peut choisir d'aborder tel ou tel thème ou plusieurs thèmes à la fois et de manière à mettre les

touristes en situation de réagir par rapport à ces thèmes ou simplement de prendre acte des informations fournies par le guide (tours de parole 1 et 2). Le locuteur peut éventuellement prédiquer le thème qu'il vient de poser lui-même ou que l'allocutaire vient d'introduire. Il peut également éviter de le faire tout en proposant un autre thème ou en attendant les réactions de l'autre.

Dans ce contexte socioprofessionnel, le guide prend le plus souvent l'initiative de poser les thèmes du discours et de les commenter (tours de parole : 1, 3, 7, 9) afin de fournir aux touristes les informations correspondant à la visite guidée. Et pour les touristes, en assumant leur rôle, ils acceptent le thème posé par le guide. Souvent ils participent à l'interaction en prenant acte de l'information transmise (tours de parole : 3, 6, 8) et ils peuvent éventuellement eux-mêmes introduire un thème (tour de parole 4).

Bien que le discours des guides doive se soumettre à différentes contraintes socio-discursives, il est sujet à des variations en fonction de la présence des paramètres situationnels lors de sa production. Ainsi, pour un même circuit, le même guide ne produit pas forcément le même discours ; il a une certaine liberté discursive pour s'adapter aux événements qui se produisent lors de la visite. Les thèmes du discours sont susceptibles de changer en raison de l'interaction des participants, ce sur quoi se constitue la composante dynamique du discours des guides. Ce dernier s'élabore dans le temps et se représente comme un processus vers un objectif défini par les intervenants.

Cette analyse nous permet d'appréhender les interactions et les stratégies des participants durant le déroulement du discours. Elle nous renseigne également sur qui prend quelles initiatives thématiques et sur la réaction de l'allocutaire face au thème posé. Faute de place, nous ne pouvons pas citer tous les extraits portant sur les différents thèmes. Il s'agit *grosso modo* des mêmes thèmes qu'aborde le guide papier de voyage, à savoir : culture, société, histoire, religion, etc. (voir Bakah, 2010).

7.1.3. L'organisation interactive

Etudier l'organisation interactive du discours du guide est important pour appréhender une séquence d'énoncés comme discours. Nous allons voir que le discours oral du guide n'est pas une simple addition des interventions des participants. Ceux-ci doivent en réalité souscrire à un cadre énonciatif où le rôle de chaque participant est bien défini. Ce cadre régit donc le droit à la parole et légitime la distribution des tours de parole pour chacun.

Par la définition de son genre, comme nous l'avons montré au § 6.3.2, le discours du guide comprend des moments d'interaction, de dialogue. La situation d'interaction de la visite guidée est en effet prédéfinie par le contrat communicatif et les règles conventionnellement établies pour ce genre. L'interaction peut se manifester, à des moments différents, sous des formes variées, qui ont également divers buts. D'abord, comme l'a fait remarquer (Gellereau,

2005 : 225), « l'essentiel du dialogue se trouve dans la dynamique de la visite. Quasiment toutes les visites [...] comportent au moins deux séquences dialogales : l'accueil/ouverture et la clôture/congé ». Mais la forme la plus visible de l'interaction dans le discours oral du guide est la distribution des tours de parole. Le guide, par son statut professionnel initie pour la plupart du temps les échanges, il dispose d'ailleurs de plus de temps pour la parole, mais les touristes participent, eux aussi, à construire le discours en réalisant des tours de parole après systématiquement chaque séquence. Ces échanges, quoiqu'ils soient très brefs, sont important au point de vue communicationnel car ils permettent au guide de poursuivre ou de reprendre son discours. Les interactions-contributions des touristes sont là soit pour répondre à la sollicitation du guide, soit pour demander un approfondissement ou une explication. Si ce n'est pas le cas, les énoncés des touristes témoignent de la manifestation de l'accord, de la collaboration et de l'appropriation du discours du guide. Outre les passages à dominante monologique, il n'est pas difficile de relever dans notre corpus des séquences d'interaction entre le guide et les touristes. En voici une :

- 01- **Guide** : [...] vous voyez / sur les écritures des Vietnamiens / il y a beaucoup des accents
- 02- **Touriste(s)** : oui
- 03- **Guide** : voici un point au-dessous / vous voyez / des accents se trouvent toujours au-dessus ou au-dessous des voyelles / vous voyez / il y a des points / accent grave / vous voyez / accent circonflexe
- 04- **Touriste(s)** : point d'interrogation
- 05- **Guide** : un autre / un point d'interrogation au-dessus / vous voyez accent aigu bien sûr / vous voyez // et des crochets de chapeaux / si vous voulez // vous voyez le même mot en vietnamien / prononcé différemment signifie des choses différentes
- 06- **Touriste(s)** : ça c'est des rizières
- 07- **Guide** : oui / des rizières / par exemple le mot M.A, M.A ça se prononce ma, sans accent, *ma* ça se signifie le fantôme / vous voyez
- 08- **Touriste(s)** : fantôme
- 09- **Touriste(s)** : ah fantôme
- 10- **Guide** : et si on ajoute un point / un accent aigu au-dessus / ça se prononce *má*, *má* ça signifie la mère en langue du Sud ou bien la joue // si on ajoute un point d'interrogation au-dessus / ça donne quoi / ça donne la tombe
- 11- **Touriste(s)** : la tombe

(Séquence 12 : Extrait du CO-E2-VTP)

Précisons d'abord le contexte de cette séquence. Le guide et les touristes sont en déplacement en voiture pour aller visiter une des pagodes les plus anciennes à 60 km de Hanoi. Au long de la route, ils ont vu plusieurs panneaux de publicité, d'enseigne ou de nom de boutiques. Le guide prend en charge tout de suite ce référent et explique aux touristes les spécificités de l'écriture de la langue vietnamienne.

Le contexte est défini. Nous pouvons faire maintenant quelques remarques sur l'organisation interactive de cette séquence.

D'abord, on peut affirmer que plusieurs séquences dans notre corpus sont similaires à celle-ci. Les caractéristiques que nous allons relever sont donc représentatives pour de nombreuses séquences de notre corpus.

Au plan de la structure interactionnelle, il s'agit d'un dialogue avec une distribution équitable des tours de parole. Les touristes participent à la co-construction du discours par une proposition complémentaire visant à compléter le discours du guide (tour de parole 4) ou pour indiquer la présence d'un référent intéressant dans le champ de la perception (tour de parole 6) ; ceci appelle une prise en charge de la part du guide. Par contre, comme le guide était dans sa logique, sa démarche d'expliquer quelques spécificités de la langue vietnamienne, il a donc confirmé le signalement de ce nouveau référent (« oui / des rizières »), il l'a mis pourtant en incise pour poursuivre son explication. Les tours de parole 2 et 9 sont en quelque sorte « une forme de ratification » (Dufiet, 2012 : 39) du discours du guide. Au plan linguistique formel, « la question [...] est la modalité la plus habituelle de la prise de parole du visiteur » (*ibidem* : 29). En effet, les touristes font appel à la question pour réaliser plusieurs buts pragmatiques. Il s'agit d'un acte de demande d'information, d'approfondissement sur un sujet, de doute, etc. Les énoncés dans les tours de parole 8 et 11 sont en fait des questions rhétoriques du touriste pour exprimer un certain doute suite à l'explication du guide. Ces questions ne mettent pas en cause la parole du guide, mais manifestent un besoin de confirmation, de précision. Ainsi, les échanges à l'initiative du touriste sont principalement liés aux contextes.

D'un autre côté, l'interaction peut être également initiée par le guide. Pour ce faire, le guide utilise des différentes stratégies. Carton (1985 : 89) nous rappelle que « poursuivre un objectif discursif passe par la manipulation de la structure interactive du discours grâce au jeu des rôles interactifs et à la mise en œuvre des actes interactifs ». Dans une visite guidée, seul le fait que les touristes sont en présence permanente au moment de l'énonciation du discours du guide l'oblige à prendre en compte cet élément. Le guide cherche à impliquer les touristes directement dans son discours par l'emploi explicite et fréquent des pronoms d'adresse (deuxième personne du pluriel « vous »), soit dans les formes à l'indicatif (« vous voyez », « vous savez », « si vous voulez », etc.) qui sont abondantes dans notre corpus, soit dans les formes à l'impératif (« regardez », « allez regarder... », « allez on va prendre le petit chemin », « allez on continue », etc.). On peut constater une autre stratégie mise en œuvre par le guide pour se rapprocher davantage de l'interlocuteur dans son énonciation. L'utilisation des pronoms *on* ou *nous inclusif* n'a pas d'autre fonction pragmatique que la prise en compte directe des interlocuteurs dans le discours, comme en témoignent les quelques extraits suivants :

« **on** est dans la cours de la maison communale »

« ouais comme **on** a vu toute à l'heure »

« et la cour devant **nous** appelée la cour de grande cérémonie »

« maintenant **nous** sommes arrivés au musée d'ethnographie du Vietnam »

Outre ces stratégies, l'organisation interactive du discours du guide s'actualise encore sous la forme de questions, non pas initiées par les touristes, mais par le guide. Ces questions ont pour objectif soit la sollicitation directe et explicite de la part du guide, destinée aux touristes, à participer à la co-construction du discours

« **Guide** : c'est la première fois que vous venez ici au Vietnam » ;

« **Guide** : mais j'ai juste une petite question / pour demain / les motos des balades à moto / ça va avec vous non » ;

« **Guide** : vous mangez quoi à la maison » ;

« **Guide** : [...] pendant cette troisième période / c'est marqué par quoi »

« **Guide** : [...] et le Vietnam / c'est le premier maintenant exportateur de café dans le monde / on a dépassé le Brésil l'an dernier / le café au Vietnam / vous avez bu du café au Vietnam »

soit la vérification de la bonne réception chez les touristes à propos de son discours de médiation afin de réparer, si c'est nécessaire, tout malentendu ou toute interprétation erronée (Guide : ça va / ce n'est pas difficile à comprendre », « vous avez des questions »).

Enfin, il convient de noter que de plus aux interactions verbales du guide et des touristes s'ajoutent les interactions non-verbales (comportement, posture, gestes et mimiques, etc.). En réponse à des énoncés du guide du type

« Guide : allez / on va continuer par ici » ;

« Guide : allez avec les mains comme ça devant les bâtons d'encens / les bâtons d'encens pour prier des choses que vous voulez / donnez moi ça allez »

« Guide : [...] donne moi l'appareil je vais faire une photo pour vous deux devant la porte ici /// voilà bon allez le coupe d'amoureux Gilles et Patricia un deux et trois »

l'interaction des touristes ne se limite pas seulement à une activité verbale, mais ils répondent à la sollicitation du guide par l'action. De manière générale et globale, l'interaction non verbale est permanente entre le guide et les touristes.

En guise de conclusion, la description de l'organisation interactive du discours du guide permet ainsi de mettre en évidence la cohérence des énoncés, qui sont à première vue, éclatés dans tous les sens.

7.2. Les visées communicationnelles du discours des guides de voyage et des guides touristiques

D'un point de vue communicationnel, l'importance de la dimension générique discursive n'est plus à démontrer, en particulier depuis les travaux fondateurs de Bakhtine (1984), que confirment plus récemment ceux de Kerbrat-Orrechioni et Moirand (2004). Nos propres recherches, qui s'inscrivent dans la même lignée des travaux de ces auteurs, tout en s'en différenciant par la nature multimodale du corpus de recherche, semblent appuyer leurs

observations ; en effet, le lexique systématiquement valorisant et la dimension positivement descriptive du pays invitent le lecteur à construire une représentation engageante du pays. Cette représentation trouve un écho favorable parmi les éditeurs de guides touristiques qui cherchent à créer une dynamique d'intérêt et de curiosité chez le lecteur.

Dans cette partie, nous porterons notre attention sur l'organisation discursive, le lexique valorisant et les connotations systématiquement positives par lesquelles se réalise, dans l'idéal, la visée promotionnelle du genre « guide ». Mais comme Baider et *al.* (2004 : 17) l'ont souligné : « en deçà de cette visée super-ordonnante apparaît toute la complexité du genre puisque s'y nouent trois autres visées communicationnelles : une visée descriptive réalisée par un discours essentiellement informatif, une visée prescriptive supposant au plan linguistique des recommandations pratiques voire des injonctions, et enfin une visée critique empruntant essentiellement à un discours laudatif ».

Les visées communicatives « correspondent à une intentionnalité psycho-socio-discursive déterminant l'enjeu de l'acte de langage du sujet parlant » (Charaudeau, 2001), ici rédacteurs de guide et guide touristique et, partant, de l'échange langagier lui-même. Les visées sont construites selon le point de vue du locuteur, autrement dit de l'instance de production, qui cible un type de destinataire idéal (lecteur/voyageur en l'occurrence), mais évidemment ces visées doivent être connues et reconnues par le lecteur, ou l'instance de réception car « pour qu'il y ait intercompréhension, le sujet interprétant qui se trouve dans l'instance de réception doit au moins reconnaître la visée » (*ibidem*) ; il est crucial que l'émetteur du message et le récepteur puissent se réclamer de celles-ci. Les visées correspondent donc à des « attitudes énonciatives » de base, des marques linguistiques que l'on retrouverait dans le corpus. Les visées communicationnelles sont en général « définies par un double critère : l'intention pragmatique du *je* en relation avec la position qu'il occupe comme énonciateur dans le rapport de force qui le lie au *tu* ; la position que du même coup *tu* doit occuper » (Charaudeau, 2001).

Ainsi les visées communicationnelles de l'énonciateur s'actualisent grâce aux représentations, aux images que se donnent les acteurs concernés : rédacteur/guide et lecteur/voyageur.

Les représentations données par des rédacteurs-enquêteurs sont celles qui fournissent des informations et des appréciations sur les lieux qu'ils ont visités, ainsi que des conseils et des mises en garde car ils sont tout d'abord inscrits dans le discours comme un voyageur faisant le compte rendu de son périple sur le mode de l'« enquête ». Dès lors, le scripteur et le lecteur sont un peu les « mêmes » : l'un est un voyageur revenu et l'autre un voyageur en partance pouvant bénéficier du savoir, des expériences et des conseils du premier.

Ayant identifié les acteurs, nous pouvons maintenant dégager trois des principales visées du discours des guides touristiques en continuant d'étudier les marques discursives de notre corpus de travail.

7.2.1. La visée descriptive (réalisée essentiellement par un discours descriptif et informatif)

Dans l'ouvrage très connu de Urbain intitulé « L'idiote du voyage : Histoires de touristes », l'auteur a dû préciser, lors de la réédition, la signification du titre du livre. Il voit le touriste comme un « homme qui n'est pas connaisseur, ignorant » (Urbain, 2002 : 9). Il s'agit donc d'« un naïf, un novice : [vu comme] un individu inexpérimenté et non comme un imbécile » (*ibidem*). C'est en fonction de cette image que chaque guide se fixe ses propres objectifs avec ses propres variables.

Le guide de voyage se trouve donc au carrefour de plusieurs chemins correspondant à plusieurs horizons dont il est tributaire et dont il hérite d'autant de visées. Ces horizons sont :

- d'une part, liés à deux niveaux au lieu à imager : il s'agit d'un côté du travail de prospection qui permettra d'aboutir au contenu descriptif et prescriptif, et de l'autre de la volonté de représentation (parfois véhiculée, mais toujours provoquée) portée par les habitants ou les autorités du lieu touristique ;
- d'autre part, lié au lecteur, la prise en compte de ses prérequis culturels.

Ressortent de ces horizons des contrats, des « niveaux de prise en charge » (Moirand, 2004 : 152) qui maintiennent le lien et l'interaction avec les horizons. L'enjeu du guide est de maintenir ces interactions et d'apporter des connaissances sur le lieu à faire connaître (outiller le futur touriste) tout en donnant « à voir » au lecteur (lui offrir une représentation du lieu) et en ménageant une connaissance de type « comportemental » (quoi faire ou ne pas faire dans telle ou telle situation courante).

Ces interactions entre l'énonciateur (guide/scripateurs) et le destinataire (lecteur/voyageurs), selon Moirand (2004 : 152), sont inscrites dans la matérialité textuelle autour d'une structure récurrente à trois actants (A, B, C) dont deux animés (A et B correspondant respectivement au guide et au touriste) et le troisième C portant sur le référent socio-culturel.

A	< faire connaître >	C	à	B
A	< faire voir >	C	à	B
A	< (dé)conseiller >	(de faire) C	à	B

Le discours des guides entre alors dans la catégorie de celui qui transmet le savoir et le savoir-faire. Et pour être efficace, il doit tour à tour décrire des sites et des monuments, dépeindre la faune et la flore, conseiller des itinéraires, proposer une sélection de restaurants et d'hôtels pour satisfaire les besoins d'hébergement et de restauration du voyageur. Le locuteur est tenu de fournir, dans un souci de clarté et de lisibilité maximales, une information à teneur exacte et à vocation objective sur les lieux de destination et sur les conditions de voyage, d'accueil et de séjour.

Examinons maintenant ces caractéristiques linguistiques et discursives, manifestées par la texture énonciative dans les extraits suivants :

Destination Vietnam

S'il est un pays d'Asie du Sud-Est dont chacun a entendu parler ou croit connaître, c'est bien le Vietnam. Certes, les images que l'on a en tête n'ont pas toujours été celles d'une destination touristique. Mais c'est un Vietnam nouveau que l'on découvre aujourd'hui, véritable kaléidoscope de couleurs éclatantes et de tons subtils, de paysages exotiques et de sons surprenants, un pays riche d'une histoire passionnante et de multiples cultures.

Comblé par une nature généreuse, il déploie d'époustouflants paysages, des hautes montagnes de l'extrême Nord jusqu'au tapis vert émeraude que composent les rizières du Sud. Le littoral, joliment dessiné, étire d'immenses plages et des criques retirées ; dans les terres, des femmes coiffées de chapeaux coniques s'affairent aux champs et l'on croise sur les chemins des enfants à dos de buffle ; en altitude, des minorités ethniques cultivent des terres incroyablement escarpées.

Présent et passé cohabitent partout au Vietnam, où le vrombissement des motos se mêle aux cris des marchands de rue et au tintement des clochettes des pagodes. Dans les métropoles, résolument contemporaines avec leurs restaurants gastronomiques et leurs boutiques de créateurs, il suffit de tourner au coin d'une rue pour plonger plusieurs siècles en arrière. Installé à une table minuscule, à même le trottoir, on déguste un bol de *pho* au cœur de l'animation de la ville.

Riche de plus de 500 spécialités, préparées avec une multitude d'herbes odorantes et d'épices secrètes, la cuisine vietnamienne ouvre aux gourmets les portes d'un paradis où le *nuoc mam* (sauce au poisson) et le *ruou* ("vin" ou alcool local, de riz en général) sont très présents.

Voyager au Vietnam, c'est aussi aborder l'histoire de la guerre d'un point de vue vietnamien. Farouchement attachés à leur indépendance, les habitants n'en accueillent pas moins à bras ouverts les étrangers qui viennent en visiteurs, et non en conquérants. Partout, des sites émouvants racontent l'épreuve de la guerre, et d'autres – vestiges d'empires défunts ou de batailles très anciennes – témoignent également d'une histoire dense dont tous les éléments composent le Vietnam contemporain.

Sur le plan politique, la situation en déconcertera plus d'un. Dans ce pays qui se dit communiste, le capitalisme n'est plus un vilain mot et les grandes villes affichent une opulence dont tous les habitants ne bénéficient pas. L'organisation Transparency International place le Vietnam à la 121^e place (sur 179) sur son échelle de la corruption, au même niveau que le Nigeria. Si certains observateurs estiment que la démocratisation devrait permettre de rendre les dirigeants comptables de leurs actions, d'autres pensent qu'un pouvoir fort est la clé d'un environnement stable pour les investisseurs – et, corrélativement, du développement économique. Quelle que soit la voie choisie, une chose demeure acquise : le dernier dragon asiatique est sorti de son sommeil.

Le développement touristique de ces vingt dernières années a eu des conséquences majeures, incitant les Vietnamiens à une ouverture accrue au monde. Il touche des secteurs de la société qui, sans cela, seraient restés à l'écart et offre à la nouvelle génération les perspectives d'une vie meilleure. Entrepreneurs dans les affaires et débordants de vitalité, les Vietnamiens affichent en outre un grand sens de la famille. Ils vous raconteront volontiers une anecdote, un souvenir, et les liens que vous nouerez sur place resteront l'une des plus belles expériences de votre voyage. Le Vietnam est passé à la vitesse supérieure. Avant qu'il ne se transforme sur le modèle de la Malaisie ou de la Thaïlande, il est bien temps de découvrir ce pays merveilleux de richesses et de dépaysement.

Extrait 1 : *Lonely Planet - Vietnam* (CE-LPV, 2012 : 16)

Dans la perspective d'une analyse discursive, ces énoncés sont purement et clairement descriptifs car ils ne comportent aucune représentation d'actions ; mais ils évoquent plusieurs objets (paysage, portrait, histoire, gastronomie, etc.) et les qualifient par des adjectifs : « véritable, éclatantes, subtils, exotiques, surprenants, riche, passionnante, multiples, généreuse, époustouflants, etc. »

Cette description, comme on le voit, ne se limite pas à une simple copie du réel de la destination en question, mais elle l'interprète en sélectionnant des traits caractéristiques. Elle

est régie par des structures de surface, des structures lexicales repérables : « véritable kaléidoscope de couleurs éclatantes et de tons subtils, de paysages exotiques et de sons surprenants, un pays riche d'une histoire passionnante et de multiples cultures ». En effet, aux yeux des touristes venant d'autres continents que l'Asie, le Vietnam se caractérise par la richesse de couleurs (du paysage, des vêtements des ethnies, des produits artisanaux, mais aussi de la nourriture), par des sons subtils (de la musique traditionnelle) et surprenants (venant de l'animation de la vie urbaine). De plus, ayant une histoire très mouvementée avec des périodes intercalées entre l'indépendance, la guerre contre les agresseurs, l'occupation, etc, l'évolution du Vietnam semble réussir tous les grands moments de l'histoire humaine. D'autres traits caractéristiques : sur une superficie d'environ 330 000km² (équivalent à la moitié de la France) cohabitent une cinquantaine d'ethnies dont les cultures ne se mélangent pas.

Dans ce passage descriptif du discours des guides, les objectifs du descripteur sont multiples. Il s'agit d'abord de représenter le Vietnam comme une destination touristique de rêve, de la faire voir et de la donner à voir au lecteur avec des mots. A ce propos, Hamon dit que « la clôture d'une description ne dépend pas de la nature de l'objet à décrire, mais de l'étendue du stock lexical du descripteur qui entre en compétition de compétence avec celui du lecteur » (Hamon, 1981 : 46). Autrement dit, le descriptif est en relation étroite avec la sémantique lexicale non seulement du côté de l'énonciateur, mais également du côté du destinataire lors de l'interprétation du message.

Ensuite, et aussi pour la légitimation de soi, l'énonciateur apporte une dimension informative et historique au discours, il s'agit d'apprendre quelque chose au lecteur. Les procédés mobilisés se manifestent à travers l'abondance des termes qualificatifs pour caractériser le référent. Comme c'est une introduction, les énoncés donnent des renseignements sommaires et synthétiques sur les circonstances (lieux, atmosphère) et sur les personnes. Ici on trouve le portrait esquissé des Vietnamiens à travers l'image « des femmes coiffées de chapeaux coniques » ou encore « des enfants à dos de buffle ».

Un discours qui vise à décrire quelque chose (quoi que ce soit) provoque nécessairement chez le lecteur la mise en place d'une représentation mentale (conscientisée ou non). Dans le cas de discours touristiques, cette construction est extrêmement importante parce qu'elle doit s'approcher au maximum du réel qui sera expérimenté concrètement ensuite par le touriste. Ainsi et pour répondre au désir des touristes avides d'exotisme, la description crée discursivement « un *Ailleurs* désirable et accessible, [qui sera] concrétisé par un voyage effectif du lecteur » (Seoane, 2013 : 45).

Afin de créer l'illusion d'une réalité propre à éveiller la curiosité du lecteur, et donc enclin à susciter l'envie du touriste futur touriste. Cet espace inconnu est construit par la mise en mots ; son point d'émergence est langagier et son niveau d'existence discursif : ce monde engageant et accueillant est le fruit du discours qui le produit. A ce niveau, l'enjeu du discours est de taille : de son efficacité dépend le comportement du lecteur : le discours doit pousser le

lecteur à confronter l'imaginaire avec la réalité sociale et culturelle décrite, à expérimenter la réalité de cet espace créé en discours.

Or, pour construire cette réalité discursive de manière efficace, il faut opérer un certain nombre de choix portant sur les éléments à utiliser pour structurer cette image, cette description, et donc cette construction. Il est possible d'aborder ces choix au travers de questions qui, au nombre de quatre, rejoignent toutes la notion de « mise en tourisme de la destination », développée entre autres par Bachimon, qui parle de « touristification », et qui détermine comme aspects à interroger celui des lieux de mémoire, celle de la mise en patrimoine, celle de la mémoire et celle, enfin, de la nature de l'identité à construire (Bachimon, 2000 : 17).

« Cette “touristification” suppose une réponse à quatre questions successives : quelle mémoire des lieux veut-on valoriser ?, quelle mise en patrimoine faut-il réaliser ?, quelle mémoire partager ?, quelle identité construire ? » (Bachimon, 2000 : 17).

Pour susciter des impressions, et créer une atmosphère afin de permettre au destinataire de se représenter la destination, le locuteur a fait appel à ses sens, prioritairement la vue : « époustouflants paysages », « des hautes montagnes », « d'immenses plages » etc., mais aussi l'ouïe : « vrombissement des motos », « cris des marchands de rue » et « tintement de clochettes des pagodes », ou encore l'odorat, voire le goût : « plus de 500 spécialités, préparées avec une multitude d'herbes odorantes et d'épices secrètes ».

Si le récit se caractérise souvent par la progression à thème constant ou linéaire, l'organisation sémantique de la description est généralement marquée par la progression thématique éclatée ou dérivée. Le thème-titre se développe en déclenchant l'introduction de sous-thèmes qui sont en relation d'inclusion avec lui comme les parties composant le tout.

Dans l'*Extrait 1*, si le thème principal est le Vietnam : « Destination Vietnam », il suscite l'apparition de sous-thèmes tels que : la nature qui se caractérise par « d'époustouflants paysages », la société où « présent et passé cohabitent », la gastronomie avec « plus de 500 spécialités », l'histoire du pays marquée par « la guerre » et l'attachement à son indépendance du peuple, la politique et enfin le peuple lui-même.

D'ailleurs, si on regarde de plus près, on retrouve ce développement énonciatif dans chaque sous-thème. Le grand thème est segmenté en sous-catégories qui deviennent thèmes à leur tour dans les passages à l'intérieur du texte. Ainsi, la nature abordée dans le deuxième paragraphe introduit d'autres sous-thèmes (paysages, montagnes, plaines, plages, etc.) représentés par le schéma suivant :

{Thème1 + Proposition1. (Thème2=Proposition1)+Proposition2}

A travers ces passages descriptifs, nous trouvons que le descripteur ne montre pas tout, il sélectionne certains éléments plus signifiants que d'autres. Par ailleurs, il choisit un ordre logique de présentation de ces traits que nous appelons « thèmes discursifs », ordre qui dépend en fait de la position qu'il occupe en tant qu'observateur et locuteur.

C'est ainsi que Kerbrat-Orecchioni (2004 : 135) a souligné que « le discours des guides s'apparente aux discours promotionnels » et que « seuls les lieux "plaisants" méritent donc de lui être indiqués et décrits » car le touriste voyage pour son plaisir, pour sa curiosité. De plus, le tourisme est aujourd'hui une industrie ; les guides s'inscrivent donc dans le courant des discours de type publicitaire : il faut bien que ces guides se vendent et donc qu'ils suscitent chez le lecteur le désir du voyage plutôt que de l'en dissuader. L'objectif du discours publicitaire se résume en trois mots, selon les termes de Holloway (2004 : 265) : « *informing, persuading and reminding* ». Les guides informent, persuadent et rappellent au lecteur la destination pour son prochain voyage.

La visée d'information (par le discours descriptif et informatif) et celle de captation (par le discours promotionnel et publicitaire) ont tendance à se fusionner ou parfois à se juxtaposer avec une frontière floue entre les deux. Prenons un exemple. Les titres des paragraphes ou des sections dans l'extrait suivant ont pour finalité d'« attirer l'attention » (Seoane, 2013 :110) du lecteur (futur touriste) autant que de « présenter cataphoriquement le contenu informatif qu'ils désignent » (*ibidem*).

Les plus du Viêt Nam

Une nature diverse et spectaculaire

De la route mandarine qui traverse le pays du nord au sud, on aperçoit la mer et les plages de sable blanc. Paysages montagneux et forestiers, reliefs karstiques plantés dans les rizières, site exceptionnel de la baie d'Along avec plus de 3 000 îles émergeant du golfe du Tonkin, immensité de la mangrove dans le delta du Mékong, le Viêt Nam déploie du nord au sud de magnifiques décors.

Un riche patrimoine culturel

Le Viêt Nam est un très vieux pays situé dans l'ombre des grandes civilisations chinoises et indiennes, mais qui a su se construire une identité originale. Il est riche d'une très longue histoire qui a dispensé des merveilles architecturales léguées par une haute et prodigue antiquité façonnée d'héritages multiples, qui ont été réinterprétés dans une fusion inédite. Les témoignages du passé ne se limitent pas aux monuments ou à des vestiges architecturaux, mais sont la substance même des paysages parcourus par les digues, où les ciels brouillés par la mousson se coulent dans la moire des rizières. Marqué par les grandes déchirures du monde au XX^e siècle, le Viêt Nam est aussi le pays de la mémoire, où des champs de bataille dévastés par une

violence inouïe réclament aujourd'hui souvenir et recueillement.

Une mosaïque d'identités

Le Viêt Nam rassemble au moins 54 ethnies différentes dont les vêtements bigarrés ne sont que le moindre signe d'identités âprement préservées. Cette mosaïque ethnique est encore enrichie par la multiplicité des héritages spirituels. Terre confucianiste où l'on rend un culte aux génies et aux ancêtres, mais qui compte aussi des adeptes du taoïsme, du bouddhisme, des sectes caodaïstes, hoa hao, binh xuyên, des fidèles de l'islam, des catholiques, des protestants. Terre de rencontres, le Viêt Nam est un fabuleux témoignage de la diversité de l'expérience humaine.

Un pays encore préservé

Visiter le Viêt Nam d'aujourd'hui, c'est comme feuilleter *Le Livre des mutations*. Les temps s'y superposent, s'enfuient et ressurgissent, brouillant les repères dans un chassé-croisé onirique. Un monde très ancien doit composer avec de nouvelles contraintes. Les échanges avec l'extérieur ne cessent de se développer. Le pays reste cependant fidèle à lui-même, sans rien renier de son rythme intérieur. Cette sincérité n'est pas le moindre des attraits du pays qui se donne ainsi tel qu'il est, sans faux-semblant touristique.

Extrait 2 : *Petit Futé - Vietnam* (CE-PFV, 2012 : 7)

Ces thèmes-titres : « Une nature diverse et spectaculaire », « Un riche patrimoine culturel », « Une mosaïque d'identités », somme toute, faisant « un pays encore préservé », devient ce

que l'on appelle en publicité une « accroche », sorte de titre aguicheur dont le contenu emprunte ici la forme d'une évaluation positive systématique, ce sur quoi nous reviendrons plus tard.

Selon Seoane (2013), outre les procédés du discours évaluatif-incitatif, qui visent à présenter l'information de manière plus attirante et attrayante, le locuteur a fait appel au discours narrativisé par des procédés descriptifs en créant l'image de la réalité à visiter afin de maintenir l'intérêt du lecteur.

La narrativisation aide la progression énonciative puisqu'elle permet la mise en scène du référent discursif, mais elle est aussi considérée comme un moyen de « mise en intrigue » (*ibidem*), à l'intention didactique et principalement sur le plan cognitif (susciter l'intérêt, maintenir l'attention, faciliter la transmission de savoirs), par l'ajout des commentaires entre autres. Le discours des guides emprunte cette voie aussi car le voyage, pour l'auteur comme pour son public, doit être une occasion d'acquérir des connaissances.

Outre les procédés descriptifs mentionnés, le locuteur, afin de rendre la destination plus facilement représentable, imaginable, fait appel aux vocabulaires spatiaux. L'espace et le temps sont des points importants à décrire dans le discours des guides, l'espace pour voir et le temps pour faire. Il n'y a pas un seul espace, mais plutôt plusieurs. L'espace est d'abord décrit sous l'angle géographique. Les vocables utilisés concernent les points cardinaux (nord, sud, est, ouest), les noms des lieux, villes et sites (Hanoi, Ho Chi Minh-ville, le delta du Mékong, etc.). L'espace géographique peut également se représenter selon les milieux de vie auxquels correspondent quelques types de pratique touristique : la ville, la campagne, la forêt, la mer. Quel que soit le lieu, le touriste a intérêt à s'y rendre. Par exemple, Michel (2004 : 116) décrit la ville comme « au croisement des modernités et au cœur de l'homme, la survie », la campagne « nature épurée, monde préindustriel et existence authentique, aux origines de l'homme, la “ vraie ” vie » et le désert/la forêt comme « hors de l'humanité, avant l'apparition de l'homme, la vie après la mort ou l'autre vie avant la vie ». Les espaces touristiques ne sont pas seulement géographiques, ils sont aussi imaginaires, virtuels (représentés par les suggestions d'itinéraires à suivre), historiques, politiques, émotionnels, etc. Ils sont encore des espaces de consommation : « [Les lieux] jalonnent les itinéraires du tourisme en présentant ce qui doit être vu ou consommé » (Michel, 2004 : 119).

En ce qui concerne le temps touristique, autrefois, voyager, c'était flâner. On voyageait quand on avait du temps. Aujourd'hui, le temps du voyage est raccourci. Or « le temps est de l'argent » comme le dit l'adage populaire. Le temps devient rare et cher, il faut l'économiser, donc organiser le voyage, comme le reste. Effectivement, Michel le souligne à juste titre : « De nos jours, l'adepte du voyage accumule bien plus de séjours qu'autrefois ; ses voyages sont aussi plus courts et plus organisés, ce qui laisse peu de place à l'imprévu. Jadis, on

pouvait partir une fois tous les cinq ans pour quelques mois, aujourd'hui on partirait plutôt tous les cinq mois pour quelques jours » (Michel, 2004 : 53).

Le discours du guide touristique, pris dans son acception étendue, serait un lieu où le pays à visiter semble se représenter, un espace où l'hôte se définit, d'abord dans l'imagination du touriste avant le voyage et à travers le discours, puis dans les rencontres effectives lors du voyage sur place. La description permet ainsi au lecteur de s'inventer le pays avant de s'y rendre, d'imaginer ses habitants avant de les rencontrer. Ci-après, quelques extraits seront analysés à titre d'illustration.

**Découverte en une semaine :
Nord ou Sud ?**

Une escapade d'une semaine au Viêt Nam permet de découvrir l'une des deux grandes cités du pays, Hanoi au nord ou Hô Chi Minh-Ville au sud. Au nord, le delta du fleuve Rouge et une capitale millénaire chargée d'histoire. En hiver, le climat peut y être froid et pluvieux. La ville est secrète, réservée. Pagodes et temples se nichent dans les méandres d'un labyrinthe de ruelles. Des lacs légendaires, des arbres splendides composent une atmosphère qui séduira les romantiques. Hô Chi Minh-Ville affiche un tempérament plus méridional. Ici, aucun risque de frissonner à cause du crachin ou du thermomètre. De jour comme de nuit, la ville vit à un rythme trépidant. C'est le centre économique du pays où règne un incroyable dynamisme. Le Mékong, qui achève ici un périple entamé sur les cimes du Tibet, donne son caractère au paysage sillonné de canaux et d'arroyos, parsemé de bouquets d'arbres chargés d'innombrables variétés de fruits, surplombé d'un ciel qui finit par se confondre avec l'immensité aquatique du delta.

Extrait 3 : CE-PFV, 2012 : 11

LA GRANDE ROUTE DU LITTORAL

**3-4 semaines / de Hanoi
à Ho Chi Minh-Ville**

Acclimitez-vous au pays dans la capitale, **Hanoi** (p. 81), en alternant visites et bons diners avant d'entreprendre le long voyage vers le sud. Puis direction **Ninh Binh** (p. 192), porte d'accès aux paysages enchanteurs de **Tam Coc** (p. 193) et de **Hoa Lu** (p. 195), ainsi qu'au **parc national de Cuc Phuong** (p. 196), où vivent des gibbons.

Découvrez ensuite **Huế** (p. 216), l'ancienne capitale impériale, après quoi vous franchirez l'impressionnant col de Hai Van qui mène à **Danang** (p. 236). Faites halte à **Hoi An** (p. 246), agréable cité balnéaire, pour alterner farniente et shopping.

D'autres plages vous attendent à **Quy Nhon** (p. 273), puis à **Nha Trang** (p. 283), la plus grande station balnéaire du pays. De là, vous pourrez faire une escapade en bateau jusqu'aux îles voisines. Pour plus de calme, ralliez **Mui Ne** (p. 311), plus au sud, petit paradis tropical réputé pour ses immenses dunes, où vous trouverez un hébergement adapté à votre budget et pourrez vous initier au kitesurf.

Terminez ce circuit à **Ho Chi Minh-Ville** (HCMV, p. 345). Au programme : lèche-vitrine, restaurants et plaisirs de la vie nocturne.

Extrait 4 : CE-LPV, 2012 : 22

Dans l'extrait 3, l'organisation de la description n'est pas seulement sémantique ou logique. Elle est nettement spatiale et temporelle puisqu'elle est modelée et construite discursivement sur des référents. D'abord, les termes : « Nord ou Sud ? », « Vietnam », « Hanoi au Nord ou Ho Chi Min-ville au Sud », « Au Nord, le delta du fleuve Rouge », « Pagodes et temples », « Des lacs », « Ho Chi Minh-ville », « Le Mékong », « les cimes du Tibet » s'organisent dans le discours selon un ordre spatial et guident le lecteur suivant un déplacement du Nord au Sud du pays à visiter. L'extrait donne, pour un temps de séjour d'une semaine, un choix entre les « deux grandes cités du pays », soit Hanoi, soit Ho Chi Minh-ville. Le visiteur, s'il part « faire » le Vietnam en une semaine, devra rentabiliser au maximum son voyage, tout voir et tout faire, ou du moins autant qu'il le peut. Les espaces discursivement créés lui permettent de visiter le site dans tout ce qu'il a d'intéressant quel que soit le choix. Il est à noter que « le guide n'a pas pour fonction de restituer la destination telle qu'elle est, mais bel et bien de la mettre en scène » (Saunier, 1995 : 44) de façon sélective. Ainsi, la visite est notamment remarquable par cette manière de « rationaliser l'emploi du temps et de l'espace » (*ibidem*) du touriste.

Pour l'extrait 4, l'espace et le temps se construisent de façon un peu différente. En fait, il est facile de remarquer que tous les guides font de l'itinéraire le pivot de leurs descriptions. Au fil des années les demandes des voyageurs s'affinent et se précisent : « voir le maximum de choses en un minimum de temps » (Michel, 2004 : 127). L'accumulation des lieux dans un même séjour est alors impérative. Pour un espace de temps de trois ou quatre semaines, le guide suggère une dizaine de lieux à visiter lors du périple (*Hanoi, Ninh Binh, Tam Coc, Cuc Phuong, Hue, etc.*). Ces sites, mis en évidence par l'auteur, s'organisent dans la description selon leur position géographique, du Nord au Sud, et participent à la construction d'un itinéraire imaginaire et peu détaillé. Le lecteur ne trouve pas d'informations précises sur les déplacements dans ces parcours suggérés. Mais le référent mis entre parenthèses (« *Hanoi (p.81)* », « *Ninh Binh (192)* », « *Tam Coc (193)*, etc.) renvoie le voyageur à la page de description plus détaillée du site. Et dans le discours touristique, les lieux à visiter sont principalement ceux considérés comme des lieux de mémoire. Pourtant, malgré la nécessité qu'impose la rencontre avec ces lieux incontournables qui jalonnent notre histoire, il est remarquable de constater qu'en réalité, ce n'est pas seulement la référence historique (par exemple) qui est recherchée, mais que l'expérience que le touriste cherche à provoquer, à susciter, se situe à un niveau supérieur cognitif : il attend une rencontre avec des sensations et avec des émotions, plus qu'avec « des murs et des pierres ». Michel (2004 : 114) le faisait déjà remarquer, et nous pouvons alimenter les mêmes observations. En effet, notre corpus compte de nombreuses références à des expériences sensorielles plus que matérielles. Ainsi, par exemple, *Hanoi* procure au touriste la sensation d'un climat tropical « Acclimitez-vous au pays », et aussi faites de bonnes expériences gastronomiques avec de « bons dîners ». Celui-ci a l'occasion de découvrir la nature en visitant des « paysages enchanteurs de Tam Coc et de Hoa Lu, ainsi que [le] parc national de Cuc Phuong, où vivent les gibbons ». Chaque lieu est caractérisé par une expérience touristique particulière : Hue, la nostalgie (visite de l'ancienne

capitale impériale) ; Hoi An, le repos, le farniente (avec une agréable cité balnéaire) ; Quy Nhon et Nha Trang, les vacances balnéaires ; Mui Ne, l'expérience inoubliable entre le désert et la mer, c'est le « petit paradis tropical » ; et enfin Ho Chi Minh-ville où les voyageurs peuvent rencontrer des gens accueillants qui leur ouvrent leurs portes et leur font partager un peu de leur culture, de leurs coutumes, de leurs vies.

Il est enfin intéressant et important de souligner que dans le discours touristique, l'énonciateur fait appel, de manière très récurrente, aux différents styles : l'expansion du nom (par un adjectif qualificatif, un groupe nominal apposé, un complément de nom et des propositions subordonnées relatives) qui permet de caractériser le référent discursif et les figures rhétoriques comme la comparaison, les métaphores, la métonymie dont la description ne fait pas partie de ce travail. Somme toute, ils permettent, dans les séquences descriptives, d'établir des rapprochements entre ces éléments présentant un certain nombre de ressemblances, facilitant ainsi, chez le lecteur, la représentation de la destination et la constitution d'une image de l'*Ailleurs* désiré.

Etudier le discours des guides dans une seule visée descriptive, c'est le voir par un seul côté et le condamner à n'être qu'un « portrait du lieu » (Seoane, 2013 : 43), et l'envisager comme simple contenu informatif à vocation didactique, c'est négliger sa dimension prescriptive. Le discours touristique se révèle comme une composition complexe de genres divers dont la texture discursive est l'articulation de séquences de discours différents, mais intentionnellement et savamment dosées.

7.2.2. La visée prescriptive (supposant au plan linguistique des recommandations pratiques voire des injonctions)

Il importe de mettre au jour cet « autre » et ce « soi » qui sous-tendent le discours. Au travers de l'étude de nombreux extraits de notre corpus, nous procéderons de manière méthodique en nous concentrant sur trois principaux aspects : les marques de personnes (dans la lignée de la théorie benvénistienne), la nature de l'existence syntaxique et sémantique des personnes, et, enfin, les places relatives occupées par chacun des acteurs du discours. Cela nous permet alors de mettre à jour les images discursives qui, selon les termes de Moirand (2004 : 157), sont « données à voir » des interlocuteurs et de ce/ceux dont on parle, et au-delà, les représentations telles que les conçoit la logique de la communication élaborée par Grize (1978), selon laquelle, le discours construit, par un processus de *schématisation* un monde (imaginaire ou réel) pour son lecteur/auditeur. Afin de bâtir cet univers, le locuteur doit avoir une certaine représentation de la situation énonciative, de son lecteur et des référents socio-discursifs.

Mais comme le souligne Grize (1978 : 49), entre « les trois sortes d'images : celle des locuteurs, celle du destinataire et celle de ce dont il est question [...], ce qui, en définitive, va compter, ce sera davantage les relations entre ces images que les images elles-mêmes ».

Dans cette perspective, quelles images du lecteur/touriste et de « soi » (les guides-scripteurs) sont données à voir dans notre corpus de travail ? Telle est la question que nous cherchons à mettre au jour en étudiant le discours des guides à travers de nombreuses séquences dont nous ne donnerons ci-après que quelques échantillons :

- des séquences contenant des marques grammaticales de l'énonciateur, selon la perspective théorique de Benveniste ;
- des séquences témoignant de l'inscription de la personne par les désignations, les caractérisations ;
- des séquences qui révèlent les rôles que les énonciateurs occupent dans le discours.

La dimension prescriptive des guides a pour objectif la médiation entre le touriste et la destination à découvrir. En effet, Simon (2008) fait remarquer qu'« Un des éléments de la définition du touriste consiste à spécifier son voyage de loisir comme distant de son quotidien ». Dans cette perspective, « le touriste est perçu comme individu agissant dans des circonstances extérieures à son environnement ordinaire » (*ibidem*). Or, comme Michel l'a bien souligné, « quitter aujourd'hui un environnement familier s'apparente à une entreprise à risque » (Michel, 2004 : 47) parce que la distance, voire la différence culturelle entre autres, sont à l'origine d'« inadéquations » et de comportements inappropriés au contexte local de la destination. Dans ce contexte, le touriste a besoin de la médiation, et il a recours à des intermédiaires et supports différents, plus précisément, au discours (écrit ou oral) des guides dans lequel le touriste peut se renseigner et comprendre des informations de divers ordres : socio-culturels et historiques, il bénéficie également des conseils, des informations dites pratiques qui permettent une certaine facilité pour la découverte de la destination.

Le fait que le discours soit prescriptif et de nature à mettre en garde passe par un dispositif adapté qui se construit autour des valeurs modales du français (l'impératif, l'indicatif, par exemple). Pour assurer la médiation, le locuteur-guide joue plusieurs rôles différents.

Le locuteur met le touriste en garde des dangers et menaces latents

Le scripteur du guide touristique, voyageur expérimenté de retour joue le rôle de protecteur du touriste novice, inexpérimenté. Il prend soin de ses lecteurs et les avertit des différents types de dangers qui les guettent, par exemple : La circulation présentant toujours des dangers invisibles : Attention.

« Ces routes sinueuses figurent parmi les plus dangereuses du pays. Prenez garde aux fréquents glissements de terrain et aux inondations. » (LPV, 2012 : 24)

« Le code de la route est tout bonnement inexistant et c'est toujours le plus gros véhicule qui gagne la partie. Sur la route, faites particulièrement attention aux enfants, qui jouent parfois à la marelle au beau milieu des grands axes routiers ! Soyez attentif aussi au bétail qui peut traverser la route. » (LPV, 2012 : 513)

« Attention si vous conduisez : il n'y a pratiquement aucun panneau indicateur – et ceux qui existent portent souvent l'ancien nom des localités. Consultez bien votre carte et n'hésitez pas à interroger les habitants. » (LPV, 2012 : 174)

« La bicyclette est un moyen pratique pour aller d'un site à l'autre, y compris à Thap Ba. La plupart des grands hôtels en louent pour environ 30 000 d/jour. Attention aux sens uniques autour de la gare, et aux ronds-points chaotiques. » (LPV, 2012 : 305)

« La cité est aujourd'hui en grande partie noyée sous la verdure. Attention en vous promenant au milieu des ruines, car il y a quelques trous béants. » (LPV, 2012 : 222)

« Attention, si vous marchez pieds nus : le sable est brûlant, et des semelles en cuir, ou suffisamment épaisses, sont recommandées sur les dunes. » (LPV, 2012 : 312)

« Attention, la route n'est pas facile à trouver et beaucoup de voyageurs se sont égarés. La rumeur rapporte aussi plusieurs cas de vols de motos. » (PFV, 2012 : 259)

Les dangers liés aux risques alimentaires sont également signalés dans des séquences textuelles où le destinataire devient bénéficiaire des actions préventives de l'auteur-enquêteur. Lui, voyageur expérimenté, a testé, essayé pour le compte de son lecteur. Voici quelques séquences citées à titre indicatif :

« Il en existe plusieurs sortes, qui vont du long piment rouge, doux et charnu, utilisé dans de nombreux plats du Sud, et présenté avec les nouilles, au petit piment vert-jaune, haché et servi avec une assiette de sauce de poisson dans les restaurants spécialisés dans la cuisine de Hué. Méfiez-vous, car ce dernier est fort. » (LPV, 2012 : 60-61)

« Au Vietnam, il est particulièrement important de faire attention à ce que votre enfant met à la bouche. Leur curiosité naturelle peut devenir dangereuse dans un pays où dysenterie, typhoïde et hépatites sont courantes. N'oubliez pas non plus de bien les hydrater et de leur mettre de la crème solaire, malgré leurs protestations.» (LPV, 2012 : 489)

« Tomber malade n'est cependant pas rare. Il est très important au Vietnam de prêter attention à son alimentation, de partir en ayant des vaccinations à jour et de prendre quelques précautions élémentaires (comme se laver les mains régulièrement). » (LPV, 2012 : 517)

« Boire de l'eau sans danger

La règle d'or est simple : méfiez-vous de l'eau. Les glaçons peuvent également être dangereux. si vous n'êtes pas sûr à 100% que l'eau ne présente aucun danger, imaginez le pire. Cependant, nombre de glaçons du Vietnam proviennent d'usines construites par les Français – ils sont donc aussi sûrs que l'eau minérale. Pour éviter d'être contaminé, suivez les conseils suivants :

- Ne buvez jamais d'eau du robinet.
- Les eaux minérales sont généralement sûres, mais vérifiez que les capsules sont intactes au moment de l'achat.
- Faire bouillir l'eau est le meilleur moyen pour la purifier. □ Le meilleur purificateur chimique est l'iode. Toutefois, il ne doit pas être consommé par les femmes enceintes ou les personnes souffrant d'affections de la thyroïde.

- Les filtres à eau peuvent éliminer les virus. Assurez-vous que votre filtre contient une barrière chimique, iodée par exemple, et qu'il présente des pores de moins de quatre microns. » (LPV, 2012 : 525)

Ce n'est pas parce que « dehors et ailleurs » est dangereux, que l'on ne voyage pas. On pourrait souvent éviter ces dangers et désagréments si on était informé. On doit être juste plus vigilant et suivre des règles et/ou conseils de l'auteur. C'est aussi dans cette perspective que l'auteur attire l'attention du touriste au sujet d'autres risques auxquels ce dernier pourrait être exposé lors de son voyage.

« DÉSAGRÉMENTS ET DANGERS

La bonne nouvelle d'abord : Hanoi est une ville très sûre, où les agressions contre les touristes sont extrêmement rares. La plupart des visiteurs succombent à son charme, et repartent ravis de leur séjour. Cependant, même s'il n'y a en principe pas de risque à se promener la nuit dans les rues de la vieille ville, évitez les ruelles sombres après 22h. Nous recommandons aux femmes seules de prendre un taxi équipé d'un compteur, ou un xe om (moto-taxi) pour traverser la ville de nuit. Méfiez-vous aussi des pickpockets qui opèrent aux alentours des marchés, et des personnes qui s'offrent pour "surveiller" vos bagages dans les terminaux bondés, surtout sur les quais de gare au départ des trains de nuit.

Hanoi, comme toutes les villes, a son lot de commerçants malhonnêtes et d'escrocs. Soyez vigilant. Les problèmes les plus fréquents concernent les hôtels et les agences de voyages bon marché (p. 85). Bien que les choses dégénèrent rarement, nous avons eu écho d'agressions verbales, ou physiques, à l'endroit de touristes refusant une chambre d'hôtel ou un circuit. Mieux vaut, le cas échéant, garder son calme et s'éloigner lentement pour éviter que la situation ne se complique. »

« [...] Ne vous laissez pas distraire quand vous explorez la vieille ville, car les motos arrivent sur vous de toutes directions, et les trottoirs sont encombrés de cuisines ambulantes et d'autres nombreuses motos.

[...] De jeunes cireurs de chaussures et des conducteurs de cyclo ont tendance à ajouter un zéro ou deux au prix agréé ; soyez ferme, ne payez que la somme négociée au départ.

Autour du lac Hoan Kiem, il n'est pas rare qu'une femme soit abordée par un aimable inconnu. Le scénario varie, mais l'imposteur joue souvent à l'étudiant. Les gays sont aussi l'objet de la même manœuvre. Le nouvel ami propose d'aller dans un karaoké, un restaurant où manger du serpent, ou autre, et tout se passe bien jusqu'au moment où arrive une addition de 100 \$US ! Restez sur vos gardes et fiez-vous à votre instinct, et non au charme souvent irrésistible de l'escroc.» (LPV, 2012 : 92)

Dans un monde obsédé par le besoin de sécurité et saturé d'images de violence et d'agression, le touriste doit être informé et il souhaite avoir un voyage, une aventure mais sécurisée et agréable. Le voyage risque d'être raté si le touriste vit de mauvaises surprises, des désagréments ou encore pire des dangers. Le locuteur prend donc soin de signaler les moindres dangers possibles et essaie de mettre en garde le voyageur une fois sur le terrain.

« Animaux dangereux

En principe, au Viêt Nam, le risque de se faire charger par un éléphant, dévorer par un tigre ou un crocodile est très réduit... s'il y a danger potentiel, il provient d'animaux communs, minuscules voire microscopiques. Les désagréments les plus fréquents seront plus probablement provoqués par les piqûres d'insectes : puces, moustiques, araignées, aoûtats... La nuit, l'usage d'une moustiquaire permet de préserver sa tranquillité. En cas de piqûre de guêpe ou de frelon, retirez le dard, désinfectez et calmez les démangeaisons avec une pommade apaisante. En cas d'allergie, consultez un médecin. Pas d'inquiétude outre mesure ! Sauf exceptions, les risques se limitent à des désagréments ou sont faciles à éviter moyennant quelques précautions. Rien à craindre des margouillats, petits lézards que vous rencontrerez dans tous les bâtiments. Au contraire, ils contribuent à lutter contre la prolifération des moustiques dont ils se nourrissent. Les grosses blattes qui nichent souvent dans la salle de bains ont un aspect peu engageant, mais sont inoffensives. Elles rampent et quelquefois prennent leur envol avec un bourdonnement qui surprend. Il faut éviter de laisser traîner de la nourriture qui les attire inexorablement.

[...] Au Viêt Nam, les serpents sont nombreux en forêt, dans les plantations ou les terrains des zones périurbaines. Ils sortent plutôt le soir ou la nuit pour chasser. Cinq types de serpents sont dangereux : Dans les arbres : généralement de couleur verte, le serpent peut tomber sur ses victimes au cours de ses déplacements. Sur le sol : un serpent de couleur brune feuille morte (Malaysia pit viper). un serpent de couleur blanche avec des taches noires arrondies sur le dos (Bungarus). C'est le serpent le plus dangereux, il aime venir se réchauffer près du corps humain pendant la nuit. Le cobra se rencontre fréquemment. De couleur noire, il peut cracher son venin à 1 m de distance. Dans l'eau, le serpent de mer, présent dans les estuaires où l'on évitera de se baigner. » (PFV, 2012 : 30)

« Les principaux risques sanitaires au Viêt Nam restent le choléra, le paludisme, la grippe aviaire, la dengue et l'encéphalite japonaise, surtout en zone rurale et si l'on voyage avec des enfants en bas âge durant la saison des pluies. Attention aussi aux animaux errants porteurs de la rage. » (PFV, 2012, 478)

Certes, les mises en garde sont présentes dans les guides. Mais elles sont en quelque sorte mises à part, parfois dans des encadrés. Ceci permet d'une part de mettre en évidence ces informations, d'autre part d'éviter que ces données négatives ne « contaminent » trop le discours globalement mélioratif et laudatif des guides de voyage. Si le locuteur prend soin d'informer le lecteur/touriste d'éventuels dangers et désagréments, il est toujours conscient que son discours sert plutôt à promouvoir le tourisme qu'à l'en dissuader. Il s'agit d'une certaine prise en charge émotive en faveur du touriste. Le locuteur veille à ce que le voyage soit agréable et à signaler toute nuisance existante. Mais son travail consiste davantage à conseiller le touriste sur ce qu'il devrait faire et ne pas faire durant le voyage et son séjour.

Le locuteur agit en tant que conseiller

Le discours des guides se construit en fonction de l'image que le locuteur se fait du lecteur/touriste. Cette représentation repose sur des préconstruits de ce que fait à l'étranger un voyageur prototypique : il voyage, il circule d'un lieu à l'autre, il visite des endroits, des monuments, des paysages, il mange, il dort et il entre en contact avec l'hôte. Si « voyager,

c'est prendre le risque de tout perdre dans un environnement où seuls les gagnants sont voués à survivre ; c'est perdre ses repères et sa quiétude. » (Michel, 2004 : 19), le touriste souhaite par contre que le voyage soit une bonne expérience et que le séjour soit agréable, instructif. Il ne veut pas passer à côté de quelque chose à cause de son ignorance, de sa méconnaissance. Il a besoin de conseils, des bons plans du voyageur expérimenté. Sur ce point, le discours de ce dernier a un pouvoir prescriptif qui va du simple conseil à la consigne, de l'information à l'incitation à l'action. Examinons quelques séquences de ce type. Faute de place, sont cités seulement les énoncés concernant directement la question analysée et non pas le paragraphe qui les contient :

« En haute saison, cela sera impossible, et si vous avez un hôtel en tête, **nous vous conseillons** de réserver longtemps à l'avance. »

« **Nous ne conseillons pas** cette expédition, car les primates de cette île, plutôt agressifs, ont mordu nombre de voyageurs. »

« **Nous vous conseillons** d'utiliser ce moyen de transport pour des trajets courts comme HCMV-Dalat ou HCMV-plage de Mui Ne, deux localités non desservies par le Train. »

« **Nous vous conseillons** de rechercher les agences privilégiant les circuits en petit groupe, et possédant leurs propres guides et véhicules, qui vous feront découvrir des lieux hors des sentiers battus. »

« **Il est conseillé de** souscrire une police d'assurance qui vous couvrira en cas d'annulation de votre voyage, de vol, de perte de vos affaires, de maladie ou encore d'accident. »

« La nourriture est gratuite, mais une contribution est conseillée. »

« **Évitez** les tenues négligées (dont le short) et, messieurs, **veillez à** être rasé de près. »

« **Mieux vaut** engager un guide pour éviter de vous perdre. »

« Réservez par téléphone ou mail pour éviter les escroqueries. »

(LPV, 2012)

« Si les conditions climatiques s'y prêtent, **nous vous conseillons de** commencer par Hanoi, vous irez ainsi à contre-courant. »

« **Pour éviter** le risque d'exposition aux morsures, **porter** un pantalon long et de grosses chaussures dans la campagne, **ne pas marcher** pieds nus dans les rizières et **se munir** d'un bâton et d'une lampe pendant la nuit. »

« Pour des raisons d'hygiène, **il est conseillé de** toujours éplucher un fruit avant de le manger. »

« **Éviter** les rabatteurs des agences de voyages, ce sont généralement des gens non agréés qui risquent d'attirer les ennuis. »

« **Évitez** de marcher au bord de la chaussée. »

« **Évitez** le cyclo-pousse à la nuit tombée. »

« **Il est alors préférable** d'apporter ses propres modèles pour éviter les déceptions. »

« **Il est conseillé de** se rendre à la cathédrale vers 18h30 pour pouvoir apprécier l'extraordinaire vitalité du catholicisme vietnamien, au point que la cathédrale ne peut contenir tous les fidèles. »

« **Il faut donc éviter** tout contact avec les chiens, les chats et autres mammifères pouvant être porteurs du virus. »

(PFV, 2012)

Les conseils sont abondants dans le discours des guides. Ils portent sur différents aspects du voyage : la préparation au voyage (si vous avez un hôtel en tête, **nous vous conseillons de**

réserver longtemps à l'avance), le moyen de transport (**nous vous conseillons** d'utiliser ce moyen de transport), les services des agences (**nous vous conseillons** de rechercher les agences privilégiant les circuits en petit groupe), l'assurance, la nourriture et même la tenue, l'apparence physique (**évit**ez les tenues négligées (dont le short) et, messieurs, **veill**ez à être rasé de près.). La puissance prescriptive de ces conseils se présente sur des échelles différentes. Tantôt ils sont très nuancés et atténués dans leur force illocutoire (**il est alors préférable ; mieux vaut...**), tantôt ils imposent comme un ordre, une consigne à respecter (**réservez** par téléphone ou mail ; **évit**ez...**veill**ez à ; **il faut**). Bénéficiaire de ces conseils, le touriste peut organiser au mieux son départ, voyager plus confortablement et profiter pleinement du séjour sans danger, ni désagrément.

Le locuteur suggère et recommande ce qui est à voir et à faire

Pour répondre au contrat pragmatique et justifier son existence, le locuteur du discours touristique est amené à faire également des suggestions, des recommandations sur les lieux à visiter, les hôtels, les restaurants ou les endroits où le touriste peut aller et ceux qu'il faut fuir. Dans ce cadre, il produit des prescriptions qui incitent le récepteur à agir d'une certaine façon, de faire certaines choses et pas d'autres, autrement dit, il s'agit, pour le touriste, d'un ensemble d'actions voire de règles à suivre.

Les extraits suivants sont exemplaires de cette visée communicationnelle.

« **Recommandé** par plusieurs lecteurs, ce nouvel établissement est une excellente adresse, joliment situé en bord de plage. »

« Aussi, l'OMS **recommande** aux femmes enceintes de ne pas se rendre dans les zones où sévit un paludisme résistant à la chloroquine. »

« **Nous vous recommandons** de recourir à un guide lors de vos randonnées, faute de quoi vous risquez de ne voir que la canopée ! »

« En stop, **nous ne recommandons pas** ce type de transport, qui n'est sûr dans aucun pays. »

« **Il est essentiel de** se faire accompagner d'un guide réputé, et **recommandé** d'engager des porteurs. »

« Cette adresse est très souvent **recommandée** aux voyageurs cherchant à savourer une cuisine raffinée à base de fruits de mer. »

« Pour une expérience différente, **nous vous suggérons** : Centre Culinaire du Vietnam... »

« **Nous vous suggérons de** donner un pourboire au personnel de ménage si vous restez quelques jours dans le même hôtel. »

(LPV, 2012)

Le locuteur suggère aussi des itinéraires-types.

« **Du nord au Sud** **1 mois ou plus / de Ho Chi Minh-Ville à Sapa**

Commencez votre voyage par Ho Chi Minh-Ville (p. 345), cœur de la vie commerçante du pays.

Parcourez les marchés, **visitez** quelques musées et faites une incursion dans le monde souterrain des tunnels de Cu Chi (p. 395). **Poursuivez** par Tay Ninh (p. 398), haut lieu du caodaïsme, où vous pourrez assister au culte du matin. Pendant quelques jours, **explorez** le delta du Mékong ;

passer une ou deux nuits à Can Tho (p. 439), centre marchand de la région, puis **gagner** le delta et l'univers des marchés flottants. [...] »
(LPV, 2012 : 23)

« Cette maladie pouvant être mortelle, **il est fortement recommandé de** consulter un médecin en cas de fièvre. »

« **Nous recommandons** le très beau roman de Bao Ninh, Le Chagrin de la guerre (Picquier). »

« Les casques disponibles sur le marché local étant de qualité variable, **il est recommandé d'apporter** un casque aux normes européennes si l'on a l'intention de louer une motocyclette ; veuillez également à être couvert par une assurance. »

« **Idées de séjour**

Découverte en une semaine : Nord ou Sud ? [...] Découverte en trois semaines »

« **Séjours thématiques**

Autre manière d'organiser son voyage : **se concentrer sur une thématique particulière**. Là encore, **de nombreuses possibilités**. Histoire, artisanat, archéologie, activités sportives, croisières, cours de cuisine, initiation à la laque : le Viêt Nam peut satisfaire une multiplicité de goûts. Impossible donc d'établir un inventaire exhaustif. **Quelques suggestions ouvertes à l'imagination** : [...] » (PFV, 2012)

Ces suggestions et recommandations, de manière générale, prétendent toutes diriger les actions du touriste en lui disant quoi faire (à travers même des sections : à voir, à faire, à emporter) qui abondent dans nos matériaux empiriques et comment le faire, en l'assurant de ce qui adviendra s'il suit ou ne suit pas ces conseils et recommandations. Prescrire dans ce contexte touristique, c'est préconiser la situation optimale, suggérer des possibilités, recommander des « bons plans », ou encore les activités que les bénéficiaires devraient mettre en œuvre, compte tenu de la situation de chacun. Mais ces suggestions sont très souvent ambiguës, comme on peut l'entrevoir plus haut : car elles peuvent être destinées aux touristes disposant seulement d'une semaine pour découvrir le Vietnam, mais également aux voyageurs plus disponibles en termes de temps de séjour. Ces derniers pourraient suivre des itinéraires tracés pour trois semaines, même plus. Selon le locuteur, il y a « de nombreuses possibilités » d'organiser le voyage, soit selon une région « nord ou sud », soit selon « une thématique particulière ». De ce point de vue, le discours s'adresse à un public assez large, voire indéterminé. En tout cas, Moirand (2004), en citant Beacco (1992) et Maingueneau (1992), fait bien remarquer que le discours touristique est un des « textes-marchandises » et fait partie des discours « ouverts », qui doivent attirer le plus de lecteurs possibles quelle que soit la catégorie à laquelle ils appartiennent.

Accompagnant ces suggestions et recommandations, et surtout des conseils qui s'appuient sur une même texture énonciative et une même intention communicationnelle, le locuteur essaie souvent de justifier ses propos et de « donner les raisons » des comportements qu'il préconise, en expliquant par exemple :

« Nous vous recommandons de recourir à un guide lors de vos randonnées, **faute de quoi** vous risquez de ne voir que la canopée ! » (LPV, 2012 : 152)

« Ne remontez pas de coraux ou de coquillages. Évitez également d'en acheter : **au-delà des dégâts écologiques, cela nuit** à la beauté du site. Il en va de même des sites archéologiques marins (des épaves, en général) : respectez leur intégrité, **d'ailleurs parfois protégée par des lois.** » (LPV, 2012 : 290)

« **Tout simplement un peu de bon sens et de prudence** : éviter de commander du gibier, le plus souvent chassé illégalement et conservé dans des conditions douteuses ; toujours privilégier la fraîcheur, en particulier avec les fruits de mer ; éviter les « aventures gastronomiques » avec les infusions de chauve-souris, le fromage de tête de chien, ou le singe farci au sang de méduse. » (PFV, 2012 : 91)

Ces conseils sont soit dans l'intérêt du touriste, soit en faveur de la protection et de la préservation de l'environnement et de la nature, « d'ailleurs parfois protégée par des lois », il faut donc être prudent et respecter leur intégrité.

Le locuteur dicte des comportements pour un tourisme responsable et éthique

Dans cette relation de conseil, ce sont enfin des « savoir-vivre », autrement dit, des savoir-être (*soyez silencieux, respectueux, patient... ; ne soyez pas agressif ou irrité... ; restez poli*) que le locuteur a l'intention de diffuser, d'inculquer au touriste. N'oublions pas que « le voyageur est d'abord un citoyen quel que soit l'endroit où il se trouve. En tant que citoyen, il se doit d'agir en être responsable, en respectant ses hôtes d'un jour ou d'une vie, leur culture et leur environnement. La responsabilisation des voyageurs est au cœur même d'une éthique du voyage à développer, à diffuser, à enseigner. Ici et ailleurs. Et sans compromis douteux [...] » (Michel, 2004 : 15).

« Ce sont des lieux de recueillement. Certains bonzes acceptent les visites aux heures de prière, **soyez donc silencieux et respectueux** du rite. D'autres pagodes ferment leurs portes pendant la prière pour respecter le rythme et la dimension sacrée des récitation des sutras. Toutes ces pagodes étant souvent sombres, munissez-vous d'un flash pour les photos, que vous ne ferez que si elles sont autorisées. D'autre part, **par respect** pour la communauté bouddhiste, **soyez vêtu décentement**. On pourra vous demander de vous déchausser. Vous pouvez laisser une obole si la visite est gratuite.

Savoir-vivre

Comme partout dans le monde, mais peut-être plus qu'ailleurs, la colère est mauvaise conseillère. **Soyez patient**, et ménagez l'amour-propre de votre interlocuteur.» (PFV, 2012 : 23)

« [...] il ne faut pas hésiter à sérieusement marchander, quitte parfois à proposer un prix 3 à 4 fois inférieur à celui annoncé par le vendeur. **Ne soyez cependant jamais agressif ou irrité** et prenez-vous au jeu de la négociation. **Ne faites pas de misérabilisme**, mais n'oubliez pas que l'essentiel de la population est pauvre et lutte jour après jour pour nourrir sa famille. »

(PFV, 2012 : 468)

« Négociez fermement les prix **en évitant toute agressivité.** » (LPV, 2012 : 182)

« Sinon, tenez-vous prêt pour ce pas de deux avec les colporteurs : **restez ferme, mais poli**, et n'achetez que si vous en avez envie, à un prix qui vous convient. » (LPV, 2012 : 194)

« **Ne soyez pas dupe** : ce ne sont pas les gamins qui profitent de cet argent. » (LPV, 2012 : 250)

« Vous pourrez approcher des maisons flottantes en louant un bateau, mais **restez discret**. » (LPV, 2012 : 456)

« **Ne soyez pas déçu** de découvrir que quelqu'un d'autre a acheté le même objet moins cher : l'important est d'acquitter un prix à votre convenance, et non le plus bas possible. » (LPV, 2012 : 485)

« Le marchandage est une pratique touristique éprouvée. **N'oubliez toutefois pas** qu'en Asie, l'important est de ne pas perdre la face : négociez donc **dans la bonne humeur, avec le sourire, sans jamais crier**. » (LPV, 2012 : 485)

Avec la démocratisation du voyage, le tourisme de masse a influencé dans plusieurs endroits l'environnement et la culture. Parmi nous, il existe malheureusement des touristes irresponsables qui participent d'une manière ou d'une autre à la destruction des régions dites d'accueil. C'est dans ce sens que Urbain (2002) distingue le bon voyageur du mauvais touriste. L'auteur souligne que « *Touriste* n'est donc pas un mot sans arrière-pensée. Péjoratif, il dépouille dans l'instant le voyageur de sa qualité principale : *voyager*. Sur ce point, ce préjugé ordinaire est formel : le touriste ne voyage pas. Adepte des "circuits", il ne fait que *circuler*. Cela suffit à faire de ce voyageur un mauvais voyageur : un nomade aux pieds plats » (Urbain, 2002 : 16). Face à cette image très péjorative du touriste et à des critiques encore plus vives du tourisme, du type « le tourisme est *un principe de mort et de destruction*¹²⁵, qui anéantit sites et cultures » (*op.cit.* : 22), le locuteur continue « de croire aux bénéfices qu'il [le tourisme] peut apporter ». Il encourage ses lecteurs « à voyager de manière responsable [...], à tenir compte de votre [son] impact sur l'environnement global et sur les économies, les cultures, et les écosystèmes locaux. » (LPV, 2012 : 18)

Mais comment se comporter en voyageur « responsable », le discours des guides renseigne ses lecteurs à ce sujet de façon assez précise. Le locuteur donne une image de soi comme défenseur d'un tourisme éthique. Il souhaite que les touristes le soient aussi.

« TOURISME RESPONSABLE

Depuis sa création en 1973, Lonely Planet a encouragé ses lecteurs à faire preuve de délicatesse, à voyager de manière responsable et à découvrir la magie du voyage indépendant. Si le tourisme international augmente à un rythme effarant, nous continuons de croire aux bénéfices qu'il peut apporter. Nous vous encourageons cependant à tenir compte de votre impact sur l'environnement global et sur les économies, les cultures et les écosystèmes locaux. » (LPV, 2012 : 18)

« Rester plus longtemps, aller plus loin et faire bénéficier plus de gens de votre séjour sont des conseils évidents. Néanmoins, même un court séjour permet de discuter avec des habitants sur

¹²⁵ L'italique est de l'original.

les marchés, de privilégier des restaurants et des boutiques qui viennent en aide à des Vietnamiens défavorisés dans des villes comme Hanoi, HCMV et Hoi An. » (LPV, 2012 : 20)

« PARTICIPEZ A LA PROTECTION DE L'ENVIRONNEMENT

- Peu de gens au Vietnam se soucient de la protection de l'environnement, ou des conséquences néfastes de l'abandon de déchets en pleine nature. Montrez-vous responsable, ne jetez pas vos détritiques n'importe où.
- La faune est gravement menacée par la consommation nationale de gibier et le commerce international illégal de produits dérivés d'animaux. Il est peut-être "exotique" de goûter du vin de serpent, du muntjac, de la chauve-souris, du cerf, des hippocampes ou un aileron de requin, ou d'acheter des produits fabriqués à base d'animaux ou de plantes en voie de disparition, mais cela ne fera qu'accroître la demande.
- Lorsque vous admirez les récifs coralliens, en plongée ou en bateau, ne touchez pas au corail et n'y jetez pas l'ancre, car cela entrave son développement. N'achetez pas non plus de corail en souvenir.
- Lorsque vous visitez des grottes, sachez que le simple fait de toucher les formations calcaires freine leur croissance et les noircit. Ne brisez pas de stalactites ou de stalagmites, qui mettront des siècles à se reconstituer. Abstenez-vous d'inscrire des graffitis sur des formations calcaires, les murs des grottes ou toute autre roche.
- N'emportez ni n'achetez de souvenirs provenant de sites historiques ou naturels. »

(LPV, 2012 : 78)

D'ailleurs, dans le même esprit, et de manière intentionnelle, le locuteur soigne bien davantage l'image d'un bon voyageur responsable. Cette invitation à un tourisme droit, moral et respectueux du pays visité passe en premier lieu par une organisation visuelle qui dépasse le contenu du message dans la mesure où elle est perçue avant la lecture. A titre d'exemple, on peut noter l'aménagement de zones de textes dédiées à des mises en garde variées (législation en vigueur, droit, devoirs, coutumes) et mise en relief typographique. En second lieu, on peut remarquer que non seulement le guide touristique forme et informe, mais, qu'en plus, il permet au lecteur d'accumuler un ensemble de savoir-agir et de savoir-être, qui lui offrira l'opportunité de rencontrer les populations locales sur le lieu de leur culture, donc d'un point de vue interne (et pas seulement externe). Les conseils qui sont prodigués émanent d'individus dont l'expertise en fait des référents pour le lecteur mais dont l'effacement discursif accentue leur abnégation : ils sont au service du lecteur, qui a la possibilité d'investir pleinement le discours (puisque les auteurs experts en sont absents).

Entre le locuteur et le destinataire, plus précisément entre le voyageur expert/scripteur et le lecteur, est passé un contrat de vérité au sujet de l'information fournie dans le discours. Si le dernier suit ces conseils et recommandations, il aura un voyage agréable et réussi, mais ce résultat est promis au lecteur sous conditions, tant que le touriste, une fois sur place, a toute sa liberté de suivre ou non ces prescriptions. On trouve dans quelques collections de guides, l'indication claire et explicite d'un dégagement formel de la source énonciative dû à

l'évolution perpétuelle et rapide du monde du tourisme. L'auteur en appelle dans ce cas à la compréhension des lecteurs et leur présente ses excuses.

« Le monde du tourisme est en perpétuelle évolution. Malgré notre vigilance, des établissements, des coordonnées et des prix peuvent faire l'objet de changements qui ne relèvent pas de notre responsabilité. Nous faisons appel à la compréhension des lecteurs et nous excusons auprès d'eux pour les erreurs qu'ils pourraient constater dans les rubriques pratiques de ce guide. »
(PFV, 2012 : 1)

Au plan linguistique, une des plus importantes caractéristiques des énoncés prescriptifs est l'abondance de prédicats présentant des actions qui sont temporairement successives et verbalement actualisées à l'impératif, à l'infinitif au futur déontique, au présent à valeur de futur. Outre les impératifs et/ou les infinitifs de la prescription, les recommandations et les injonctions touristiques se lexicalisent dans des expressions comme « Il est vivement recommandé... », « Il est fortement conseillé... ». L'utilisation des verbes modaux tels que « pouvoir », « devoir » peut éventuellement modaliser certaines actions. Dans ce cas là, le bénéficiaire de ce discours a plus d'une possibilité d'agir. La deuxième marque de surface de la prescription est la présence abondante des propositions à valeur illocutoire forte, notamment marquées par l'impératif ou l'infinitif impersonnel et intemporel, les infinitifs jussifs atténuent la valeur illocutoire injonctive. Le texte oscille entre « on doit » (force directive maximale) et « il est recommandé de » (conseil). Les actions sont ainsi programmées selon une chronologie et la cohérence du discours est assurée par de nombreux connecteurs temporels (*d'abord, puis, le lendemain, ensuite, et, après quoi*). Ceux-ci permettent de préciser la succession et/ou la durée de chaque étape, notamment dans des passages où le locuteur suggère des itinéraires. Il est à noter aussi la présence de nombreux locatifs qui actualisent le discours spatialement permettant ainsi au touriste de se repérer dans le temps et dans l'espace durant son séjour chez l'*autre*.

Enfin, parce que ces appels à la morale du bon voyageur sont directs (*vous*, le lecteur-voyageur), et pour donner plus de force à son discours, le locuteur n'hésite pas à rappeler la loi, la douane, les soucis juridiques pour canaliser le comportement, les actions du voyageur.

En se donnant le beau rôle, « l'image de soi que le locuteur construit dans son discours pour exercer une influence sur l'autre » (Amossy, 1999, cité par Moirand, 2004 : 169), le locuteur instaure ainsi un *ethos* dont le pouvoir prescriptif est indéniable. Ce rôle s'insère dans un contexte bien circonscrit. Précisons que l'analyse n'a porté que sur les moyens et marques linguistiques de la visée prescriptive du discours des guides touristiques, mais il va de soi que d'autres visées communicationnelles réalisées par divers moyens contribuent de façon importante à la justification et à la construction sur le plan discursif de cet *ethos* adapté.

7.2.3. La visée critique (empruntant essentiellement à un discours laudatif)

Quand on étudie la visée critique du discours des guides, on trouve juste la remarque que fait Franck Michel à ce sujet. Effectivement, « le monde devient tel qu'on nous le montre et non plus tel qu'il est » (Michel, 2004 : 47). Ainsi pour construire un *Ailleurs* désirable, plusieurs auteurs ont noté que, comme le discours publicitaire, la langue du tourisme a tendance à parler seulement en termes positifs et attrayants des services et attractions qu'elle cherche à promouvoir. Après une longue analyse des brochures touristiques espagnoles, Febas Borra (1978 : 70, cité in Dann, 1996 : 65) conclut : « *we never come across what is average or normal. The discourse of tourism is a form of extreme language* ». Pour sa part, Cazes (1976 : 42) parle d'une « vision globale euphorique », une « incontinence verbale », une sorte de « logorrhée », dans laquelle le superlatif est « de rigueur ». Les avis se partagent largement sur cette question. Kerbrat-Orecchioni, dans le même ordre d'idées, souligne que le guide touristique s'apparente « aux discours critiques, mais avec la spécialité suivante, qui est de taille : les critiques de films peuvent être négatives [...] alors que les guides touristiques opèrent une discrimination positive systématique, [...] mais exclusivement positive, aucun codage n'étant prévu pour les évaluations négatives » (Kerbrat-Orecchioni, 2004 : 134-135). Mais pourquoi les guides touristiques fonctionnent-ils ainsi ? En fait, Dann (1996) a remarqué que le langage du tourisme vise à convaincre, à séduire les touristes potentiels et les pousse à partir.

« the language of tourism attempts to persuade, lure, woo and seduce millions of human beings, and, in so doing, convert them from potential into actual clients. By addressing them in terms of their own culturally predicated needs and motivations, it hopes to push them out of the armchair and on to the plane - to turn them into tourists. Later, the language of tourism gently talks to them about the possible places they can visit by introducing various pull factors or attractions of competing destinations. » (Dann, 1996 : 2).¹²⁶

Ce discours critique entre dans la perspective du discours publicitaire qui a pour principe « AIDE », « *attracting Attention, creating Interest, fostering Desire and inspiring Action.* » que Holloway (2004 : 265) a souligné dans son livre *Marketing for Tourism*. Examinons à présent quelques séquences dans lesquelles le locuteur fait appel au discours critique pour envoyer un message plus persuasif que celui d'une simple visée descriptive du référent.

« La conduite saïgonnaise :

¹²⁶ Le langage du tourisme tente de persuader, attirer, amadouer et séduire des millions de personnes et ce faisant les convertir de clients potentiels en clients réels. En s'adressant à eux en termes de leurs propres besoins et motivations culturelles, on espère ainsi les faire sortir de leur fauteuil et les conduire à l'avion pour les transformer en touristes. Par la suite, le langage du tourisme leur indiquera des possibilités d'endroits qu'ils pourront visiter en introduisant divers éléments incitatifs ou des attractions de destinations intéressantes.

Pour la conduite, une règle à connaître : il n’y en a pas. Il faut s’attendre à tout et, d’une façon ou d’une autre, c’est toujours ce qui arrive. De manière générale, c’est celui qui vous suit qui est censé tout voir, celui qui va vous couper la route en tournant brusquement... **mais ce n’est pas aussi anarchique que cela en a l’air : le trafic est finalement assez bien régi** par des flots déterminés de circulation, **qu’il faut simplement savoir anticiper** suffisamment à l’avance sous peine d’être entraîné par la foule dans une direction toute différente de celle qu’on souhaitait. » (PFV, 2012 : 119)

« Amica Travel – HCM-ville ■ 156/1/10, rue Cong Hoa, District tan binh

☎ (08) 381 147 08 – 09 13 110 290

www.amica-travel.com

saigon-office@amicatravel.com

Bureau opérationnel de l’agence Amica travel qui a son siège à Hanoi. Que le voyage commence à Hanoi ou Hô Chi minh-Ville, **l’agence est ainsi en mesure d’offrir le meilleur accueil à sa clientèle.** Amica travel est **d’ailleurs la première agence** vietnamienne à avoir mis en place un service clientèle en mesure **d’assurer un suivi du voyage 24h/24** et de corriger tout dysfonctionnement. Le site internet (en français !) offre **nombre d’informations utiles** sur Hô Chi Minh-Ville, et sur le Viêt Nam en général. » (PFV, 2012 : 121)

« Si vous êtes de ces voyageurs qui pensent que la cuisine locale est un excellent moyen de découvrir la culture d’un pays, préparez-vous à un **dépaysement total.** [...]

Le **grand choix d’excellents produits alimentaires** invite à faire des expériences. Même si les grands classiques vietnamiens, comme le pho (soupe aux pâtes de riz), les rouleaux de printemps et la pâte de crevettes grillée sur de la canne à sucre, sont **délicieux, les voyageurs ne regretteront pas de s’aventurer dans l’inconnu.** Chaque marché animé, chaque vendeur à vélo et chaque établissement en plein air peut réserver de **belles surprises culinaires dont votre palais gardera longtemps le souvenir.** » (LPV, 2012 : 60)

Que ce soit la critique portant sur la circulation – question la plus problématique, les services des agences de voyage dont l’auteur souligne « quant aux prestations [de ces agences], elles sont assez irrégulières » (PFV, 2012 : 121) ou la cuisine du pays, le locuteur ne cesse de valoriser le référent en question. Par exemple, même si le problème semble très grave aux yeux du locuteur : il n’y a pas de règle de conduite au Vietnam. « Mais, ce n’est pas si anarchique que cela en a l’air ». Le souci est seulement en apparence car « le trafic est finalement bien régi » et plus de peur que de mal, ce n’était pas si grave qu’on le croyait. Quant aux services proposés par les agences de voyages, le locuteur signale qu’il faut faire attention car leurs prestations varient d’un tour opérateur à l’autre. Ce qui ne l’empêche pas de faire des recommandations, mais bien au contraire, pour conseiller ses lecteurs, ce dernier, grâce à ses expériences, conseille l’agence qui est « en mesure d’offrir le meilleur accueil à sa clientèle » et qui assure « un suivi du voyage 24h/24 » afin de « corriger tout dysfonctionnement » s’il y en a. Le touriste peut ainsi voyager en toute quiétude. De plus, « Le site internet (en français !) offre nombre d’informations utiles » permettant donc au voyageur de mieux préparer sa découverte, sa rencontre avec l’altérité. Pour celui ou ceux qui cherchent à découvrir le Vietnam par sa cuisine, ils sont prévenus d’un « dépaysement total »

et surtout ils « ne regretteront pas de s'aventurer dans l'inconnu » car « de belles surprises » les attendent dont ils garderont « longtemps le souvenir ».

Il apparaît très vite à la lecture de ces extraits que la visée critique du discours touristique apparaît dans ses segmentations mélangées de plusieurs genres. Elle comporte en général trois séquences d'énoncés : descriptive, informative et argumentative dans des proportions variables mais qui sont reliées de manière très cohérente dans le but de réaliser non seulement une visée communicationnelle voire plusieurs. Si la partie descriptive, quand l'objet de la critique concerne les produits touristiques, présente de façon succincte le référent en question. Cela permet au destinataire de s'en faire une première idée. Les séquences informatives, quant à elles, ajoutent des informations qui aident le lecteur à se représenter plus complètement l'objet de la critique. L'argumentatif est par contre l'élément essentiel, celui qui justifie la critique. Sur le plan linguistique, la visée critique se réalise très souvent par le recours à des termes évaluatifs, appréciatifs, parfois quelques adjectifs mélioratifs suffisent (nous y reviendrons plus tard). Et par l'emploi de ce vocabulaire, le locuteur cherche à faire partager ses valeurs par son interlocuteur, à lui faire admettre son point de vue implicite ou explicite, mais son discours est toujours élogieux, valorisant et mélioratif.

Il n'est pas exagéré de dire que les visées analysées : descriptive, prescriptive et critique, ont un but final commun : promouvoir l'activité touristique et la destination en question. Le discours, pris dans son ensemble, constitue une « invitation au voyage ». L'incitation passe principalement par la voie évaluative positive, qui s'apparente bien au discours laudatif et qui « fonctionne globalement selon ce mécanisme inférentiel qui caractérise tout énoncé publicitaire : X est bien (il possède tels attributs positifs) donc consommez X » (Kerbrat-Orecchioni, 2004 : 135). Il nous reste donc maintenant à étudier quelques procédés de ce discours évaluatif-incitatif. Précisons également que l'étude systématique et minutieuse de tous ces procédés ne fait pas l'objet de ces pages et que cela dépasse notre capacité intellectuelle et humaine. Nous nous concentrons donc sur les caractéristiques importantes et très récurrentes du discours touristique en ce qui concerne le recours de l'auteur aux vocabulaires axiologiques ou plus précisément les adjectifs de valorisation positive et le traitement des éléments dits « dysforiques ». Ce choix est motivé par des difficultés que nous avons rencontrées dans un travail pédagogique dans le cadre de la formation de futurs guides touristiques à Hanoi. En essayant d'expliquer à nos étudiants l'utilisation d'un certain nombre d'adjectifs appréciatifs dont l'usage est très fréquent dans la langue du tourisme, nous nous sommes rendu compte que les grammaires apportent peu de secours.

7.3. Le vocabulaire axiologique dans les guides de voyage

Sur le plan linguistique, le discours des guides de voyage est marqué par la présence surabondante des vocabulaires axiologiques : la nature est « diverse » et « spectaculaire », le patrimoine culturel « riche », une mosaïque d'identités, le pays l'un des pays « les plus sûrs »

du monde, la cuisine « savoureuse », les plages de sable fin « magnifiques », la campagne environnante « superbe », etc. Certes, pour garantir une certaine objectivité et son sérieux, le locuteur se voit obligé de mentionner de temps en temps quelques aspects moins glorieux et mirifiques tels que : mauvais services des agences, chambres d'hôtel petites, escroquerie, désagréments ou mauvaise surprise. Mais ils sont vite indiqués et aussitôt contrebalancés par des points positifs que le locuteur n'oublie pas d'évoquer en recourant à des connecteurs d'opposition comme « mais », « en revanche » :

« Dans le nord, le Têt est une période fraîche où domine le crachin, mais qui offre **en revanche** l'opportunité d'assister à de nombreuses manifestations traditionnelles à Hanoi et dans les villages alentour » (PFV, 2012 : 478)

« Le littoral [de l'île Co To] se compose essentiellement de falaises et de gros rochers, **mais** il compte au moins une jolie plage de sable. » (LPV, 2012 : 154)

« Les 6 chambres sont petites, **mais** baignées de lumière naturelle, avec TV et réfrigérateur. » (LPV, 2012 : 103)

« Une multitude d'auberges ou mini-hôtels ont fait leur apparition. Ils ne sont pas tous de qualité, **mais** offrent pour la plupart un confort acceptable. » (PFV, 2012 : 526)

« Certes, les rideaux en filet à dentelle et le mobilier ne sont pas du meilleur goût, **mais** les chambres sont propres et très bien équipées. » (LPV, 2012 : 150)

Ces exemples illustrent bien un mécanisme de balancement axiologique dont le connecteur d'opposition sert à renverser globalement le bilan vers le positif. Malgré le mauvais temps (le crachin) durant la période de Têt [fête traditionnelle de fin d'année], les voyageurs se voient offrir plusieurs occasions « d'assister à de nombreuses manifestations traditionnelles », on peut dire qu'il s'agit d'une période très favorable pour se baigner dans l'authenticité de la vie locale et découvrir les gens et leur culture. Dans le deuxième extrait, si le paysage de l'île semble hostile aux voyageurs. Il offre tout de même « une jolie plage de sable », ce qui vaut le détour ou le voyage. Les trois dernières séquences portent plutôt sur des questions d'ordre pratique. La lumière, le confort et la propreté sont plus prioritaires et importants que la superficie et le mobilier quand on réserve une chambre d'hôtel. Avec cette logique, ces hôtels qui ont certes des points faibles, sont à recommander.

Nous remarquons également dans notre corpus que le locuteur fait appel au contraste pour amplifier et mettre en relief le référent. Par ce procédé, dans les mêmes séquences, des propriétés et des valeurs radicalement opposées sont évoquées :

« Un **monde très ancien** doit composer avec de **nouvelles contraintes**. **Les échanges avec l'extérieur** ne cessent de se développer. Le pays reste cependant **fidèle à lui-même**, sans rien renier de son rythme intérieur. » (PFV, 2012 : 7)

« Dans un **contexte international et régional troublé**, le **Viêt Nam** est certainement l'un des **pays les plus sûrs du monde**. [...]. Pays encore marqué par la pauvreté, celle-ci n'y est cependant pas synonyme d'insécurité ou de délinquance. » (PFV, 2012 : 8)

« Les artisans vietnamiens utilisent un **savoir-faire transmis depuis des générations**, mais qu'ils savent aussi **mettre au goût du jour**, revivifiant la tradition pour offrir des créations pleines d'imagination et de raffinement. » (PFV, 2012 : 8)

En effet, pour la langue du tourisme, Dann (1996 : 2) résume : « *phrase comes before gaze* »¹²⁷, les lieux ne sont pas intrinsèquement touristiques, mais le sont discursivement construits par le langage « *which imposes the duty to see* » (Dann 1996 : 85). Et afin de maximiser leur pouvoir de persuasion, les guides de voyage se trouvent agrémentés d'un langage hyperbolique et d'images glamour. Nous allons voir quels sont les référents discursifs qui bénéficient de cet embellissement.

7.3.1. Les adjectifs de valorisation positive

La question de l'adjectif en français est une question qui a donné lieu à une littérature abondante (Wilmet, 1980 ; Riegel, 1985 ; Noailly, 1999 ; etc.). Nous nous limitons à un seul aspect de cette question : les adjectifs de valorisation positive.

Regardons quelques exemples qui sont loin d'être exceptionnels (trouver ces énoncés dans le discours des guides de voyage est chose facile, faute de place, ces séquences ne sont citées qu'à titre indicatif).

« [...] A l'aube ou au coucher du soleil, le mont offre une vue **somptueuse** sur Đà Nẵng et son paysage **maritime**. La presqu'île a longtemps été interdite parce qu'elle abritait une base militaire. Aujourd'hui, elle constitue un **agréable** but d'excursion, avec un environnement **préservé**. Bordée de sable **blanc**, elle abrite des forêts **peuplées d'espèces rares**, ainsi qu'un **riche** écosystème marin. Elle est considérée comme le poumon vert de la ville de Đà Nẵng. Le cadre **magnifique** a suscité la construction de **luxueux** resorts. » (PFV, 2012 : 293)

« Et l'on peut s'étonner qu'une cité aux monuments si **majestueux**, s'étirant le long d'une rivière si **sereine**, n'ait pas fait reculer ceux qui se battaient pour des causes éphémères. Près du fleuve, princes et empereurs reposent pour l'éternité. La vallée est **calme** ; les pins, les chênes et les frangipaniers, les lotus et le jasmin embaument les promenades sur les allées **dallées** et **ombragées**. Les pagodes, non loin des rives du Sông Hương (la rivière des Parfums), le marché de la ville dont l'agitation contraste avec la plénitude **paisible** des sites, tout concourt à faire de Huế un séjour **enchanteur**. » (PFV, 2012 : 295)

« Hanoi, la capitale du pays où fusionnent **plusieurs** influences est sans conteste l'une des plus **belles** cités d'Asie. **Enviée** pour ses **larges** perspectives, elle s'abrite sous l'ombrage d'une **abondante** couverture **végétale** qui filtre la trop vive lumière et préserve une intimité **villageoise** qui s'organise autour des lacs, des marchés et des quartiers où dominant les activités **artisanales**. » (PFV, 2012 : 326)

« Le Viêt Nam est un très **vieux** pays situé dans l'ombre des **grandes** civilisations chinoises et indiennes, mais qui a su se construire une identité **originale**. » (PFV, 2012 : 7)

¹²⁷ le discours précède la visite

« La cuisine vietnamienne est souvent considérée **fraîche** et **légère** grâce aux **succulentes fines** herbes qui accompagnent les repas. » (LPV, 2012 : 62)

Le recours abondant aux adjectifs positifs dans le discours des guides de voyage par rapport aux autres discours se voit confirmé par les statistiques tirées des analyses lexicométriques. Par exemple, Wilmet (cité par Larsson, 1994 : 40), qui a inventorié l'ensemble des adjectifs dans un corpus constitué de 4 000 pages tirées de romans du XX^e, est arrivé à 29 016 attestations en tout, ce qui équivaut à une fréquence moyenne de 2,9 adjectifs pour 1000 mots. Dans notre corpus, où nous avons seulement noté les occurrences de 100 adjectifs de valorisation positive, nous avons relevé 20281 attestations en tout, ce qui donne une fréquence moyenne de 34,6 adjectifs pour 1000 mots pour cette catégorie unique d'adjectifs. Ce chiffre aurait évidemment été bien supérieur si nous avions inventorié l'ensemble des adjectifs qualificatifs dans notre texte. Somme toute, le discours touristique n'est pas seulement exceptionnellement riche en adjectifs mélioratifs, mais également très riche en adjectifs en général.

Si nous regardons quelques adjectifs positifs particuliers, les différences entre les différents textes ressortent plus clairement. (nous avons pris le résultat relevé par Larsson (1994 : 41) dans les différents corpus : *Le Monde/L'Express*, *Romans* et *Prose variée* en ajoutant une colonne pour notre propre statistique.). Rappelons que le corpus des romans est environ 16 fois plus important en nombre de mots que le corpus des guides de voyage.

	Le Monde & l'Express	Romans	Prose variée	Guides de voyage
agréable	1	32	10	174
charmant	0	32	9	45
exceptionnel	28	17	35	42
magnifique	1	22	20	131
splendide	0	14	10	76
superbe	4	16	63	161

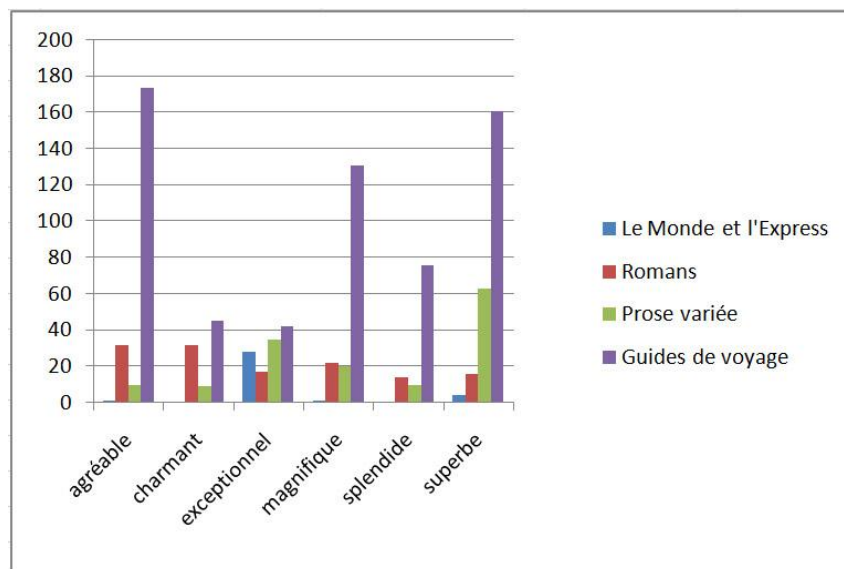


Figure 22 : Fréquence de quelques adjectifs positifs dans les différents corpus de Larsson

Il ressort que dans la plupart des cas, le locuteur du discours touristique a une forte tendance à faire appel aux adjectifs pour caractériser ses objets discursifs, tandis que certains adjectifs ne viennent pas facilement sous la plume des journalistes et des écrivains.

Si cette première observation confirme bien notre intuition de la présence abondante des adjectifs mélioratifs dans le discours touristique, on se demande quels sont les thèmes et/ sujets que qualifient ces adjectifs.

7.3.1.1. Notions définitoires et classifications

Suite à la discussion ci-dessus, le lecteur s'est sans doute demandé sur quelles bases ou théories ces adjectifs sont caractérisés comme évaluatifs mélioratifs, ou autrement dit, quels sont nos critères de sélection et bases théoriques pour classer des adjectifs à analyser ? Le fait que les deux adjectifs *traditionnel* et *contemporain* ont été caractérisés tous les deux de « positifs » demande évidemment une explication. D'ailleurs, certaines épithètes citées ne sont positives que placées avant le substantif, ou dans l'une de leurs acceptions possibles.

Dans le discours touristique, ces vocables participent à construire des objets discursifs à valeur positive, par exemple : une *immense* plage de sable blanc ; un mobilier *traditionnel* revisité par des artistes *contemporains*, de *vraies* spécialités locales, un monument d'un style architectural *surprenant*. Le terme d'*adjectifs de valorisation positive* désigne donc d'abord la fonction pragma-sémantique de ces adjectifs dans leur combinaison avec les substantifs qu'ils qualifient plutôt que leur sens lexical ou dictionnaire.

Sans cette fonction discursive commune, il est difficile de dire que les adjectifs que nous avons inventoriés représentent une catégorie lexicale très homogène, ni du point de vue sémantique, ni surtout de celui de la morphologie. Il s'agit par contre d'adjectifs que l'on désigne traditionnellement, sous des étiquettes différentes, d'appréciatifs, de mélioratifs,

d'évaluatifs, d'émotifs, de relatifs, etc. En effet, ce sont des adjectifs qui, d'après la grammaire traditionnelle, auraient tendance à être antéposés et/ou seraient l'objet de glissements sémantiques en fonction de leur place par rapport aux substantifs. Ce groupe d'adjectifs est d'ailleurs peu étudié dû à leur faible fréquence dans des corpus de référence.

Le fait que nous nous sommes limité aux seuls adjectifs « positifs », laissant ainsi de côté les adjectifs de sens négatif ou dépréciatif est seulement motivé par des raisons d'ordre pratique et pragmatique. Les adjectifs négatifs ont très peu d'occurrences dans notre corpus étant donné que les guides de voyage constituent un texte promotionnel.

Plusieurs théories sont avancées pour classer et analyser des adjectifs qualificatifs. Leur catégorisation présente encore de nombreux problèmes et ne fait pas l'unanimité au sein de la communauté des linguistes. Par exemple, au niveau des théories générales de la catégorisation sémantique, il y a plusieurs possibilités : les champs sémantiques, l'analyse componentielle en sèmes, la sémantique du prototype ou autre. A cela s'ajoute la catégorisation selon des propriétés syntaxiques et/ou morphologiques. Le problème fondamental est de savoir dans quelle mesure ces théories et méthodes de classification sont pertinentes pour notre étude. Résumons brièvement quelques théories dominantes en la matière.

7.3.1.2. Catégorisation traditionnelle des adjectifs en déterminatifs, qualificatifs et relationnels

La grammaire traditionnelle (cf. Wagner et Pinchon, 1991) regroupe sous la même catégorie les adjectifs et les déterminants, connus parfois sous le nom *les adjectifs déterminatifs* (Riegel et al., 1994 : 355). On trouve parmi les adjectifs déterminatifs: *les démonstratifs, les possessifs, les numéraux, les interrogatifs et exclamatifs, les relatifs et les indéfinis* (Arrivé et al., 1986 : 33). Ces mots (qui ne sont plus en linguistique, considérés comme des adjectifs) partagent un trait commun, comme les adjectifs, ils s'accordent en genre et en nombre avec le substantif qu'ils déterminent. Mais contrairement aux adjectifs, les déterminants ne peuvent occuper la fonction d'attribut dans la phrase. Pour notre travail, nous laissons les déterminants de côté.

A la suite de cette catégorisation, Riegel et al. (conformément à la tradition linguistique et non pas grammaticale) divisent les « vrais » adjectifs en deux sous groupes différents : *les adjectifs qualificatifs* et *les adjectifs relationnels* (Riegel et al., 1994 : 355-357). Si les premiers attribuent une qualité ou une propriété au terme qu'ils qualifient, les seconds indiquent une relation du substantif avec d'autres éléments de la phrase. D'ailleurs, les adjectifs relationnels peuvent dans la majorité des cas, être remplacés par un groupe prépositionnel tandis que les adjectifs qualificatifs ne le peuvent pas. Les adjectifs relationnels ne sont pas non plus gradables. Prenons un exemple.

- C'est une *agréable* balade. (le terme *agréable* est considéré comme un adjectif qualificatif) ;
- Ce bâtiment était le palais *présidentiel* (le mot *présidentiel* est un adjectif relationnel, il peut être remplacé par *du président* et *un palais très présidentiel*).

A ces deux groupes, adjectifs *qualificatifs* et *relationnels*, il faut ajouter les adjectifs verbaux, ceux-ci sont issus du participe (présent ou passé) du verbe et employés syntaxiquement comme un adjectif. Souvent, ces adjectifs verbaux ont soit la valeur passive, soit la valeur active ou on peut même les dire parfois factitive.

- *Attirés* par la fraîcheur du climat, les Français commencèrent à y construire des villas en 1930.
- Pour obtenir des tarifs *intéressants*, il est indispensable de vous y prendre très en avance.

7.3.1.3. Classification de Larsson (1994) en adjectifs positifs en « soi » et adjectifs positifs par valorisation du nom

Dans une autre perspective, Larsson (1994) critique cette catégorisation traditionnelle des adjectifs en qualificatifs et relationnels parce que « cette distinction [...] n'est pas aussi absolue qu'on a pensé, ce qui, justement, a des conséquences pour la place de l'adjectif » (Larsson, 1994 : 44). L'auteur remarque également une autre difficulté à déterminer le sens « propre », « prototypique » ou « lexical » de l'adjectif acceptant aussi bien l'antéposition que la postposition. Il a analysé quelques cas dans lequel l'adjectif peut avoir deux sens distincts en fonction de sa place par rapport au substantif avec lequel il est combiné. Reprenons un de ses exemples : l'adjectif *fantastique*. Larsson écrit que « dans l'une des acceptions de *fantastique*, un film *fantastique* peut très bien être un mauvais film. Dans une autre acception, un film qualifié de *fantastique* est tout sauf mauvais » (Larsson, 1994 : 44). Après avoir conclu que les tentatives existantes de catégorisation des adjectifs sont peu opérantes, il propose de classer les adjectifs qualificatifs de valorisation positive les plus utilisés dans les documents touristiques en deux catégories : adjectifs positifs en « soi » et adjectifs positifs par valorisation du nom.

Plusieurs commentaires sont à faire concernant cette classification. L'auteur argumente très vaguement les critères avec lesquels il divise ses adjectifs en deux groupes. Selon lui, « si différents locuteurs sont d'accord pour appliquer le même adjectif au même signifié, ils ne peuvent pas ensuite mettre en doute la valeur positive du signifié en question » (Larsson, 1994 : 45). Dans une certaine mesure, ce critère pourrait seulement être opératoire selon le champ sémantique. De plus, l'auteur n'hésite pas à avouer la « précarité » de sa théorie.

Pour notre part, nous trouvons difficile de classer nos données en deux groupes comme le suggère Larsson. D'une part, parce qu'il y a des adjectifs qui donnent la valeur positive seulement dans l'une de leur acceptions. Prenons un exemple :

« [...] un service impeccable et l'occasion *inoubliable* d'observer le coucher et le lever du soleil à partir du bateau le plus élégant de la baie. »

« En cas de force majeure, de train manqué...

il est possible de passer une nuit *inoubliable* à Lao Cai. Ville frontalière, elle accueille surtout une clientèle chinoise, touristes, commerçants... Pas d'hôtels de charme à Lao Cai » (PFV, 2012 : 454)

Dans ces séquences, l'adjectif *inoubliable* prend la valeur positive seulement dans le premier énoncé, tandis que l'on n'hésite pas à attribuer à ce même adjectif un sens péjoratif dans « passer une nuit *inoubliable* à Lao Cai », lieu où il n'y a « pas d'hôtels de charme ».

D'autre part, le critère de Larsson ne nous dit rien à propos du rôle que joue le locuteur dans ses énoncés. Souhaite-t-il exercer une certaine influence, voire une prescription sur le destinataire à travers son choix d'adjectifs dans son discours ? Et quels sont les thèmes les plus concernés par la présence abondante dans le discours touristique ? Par contre, il ne faut pas nier la contribution de Larsson dans la mesure où elle nous aide à interpréter certaines utilisations dans lesquelles le sens de l'adjectif est univoque et que les locuteurs de la même communauté linguistique partagent.

7.3.1.4. Théorie énonciative de Kerbrat-Orecchioni : Adjectifs objectifs – Adjectifs subjectifs

Dans son ouvrage *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*, Kerbrat-Orecchioni a proposé de classer les adjectifs en fonction de leur degré de « subjectivité » (1999 : 81). Elle établit ainsi une distinction entre les adjectifs « objectifs » et les adjectifs « subjectifs ». Comme elle se concentre sur l'analyse de la subjectivité dans le langage, la première catégorie (adjectifs objectifs) est donnée sans beaucoup d'explications. Dans la deuxième catégorie, les adjectifs subjectifs sont ensuite subdivisés en deux groupes principaux : *affectifs* et *évaluatifs*.

Les *évaluatifs* à leur tour sont sous-divisés en adjectifs non-axiologiques et axiologiques. Nous reproduisons le schéma suivant avec les exemples d'illustrations donnés par l'auteure.

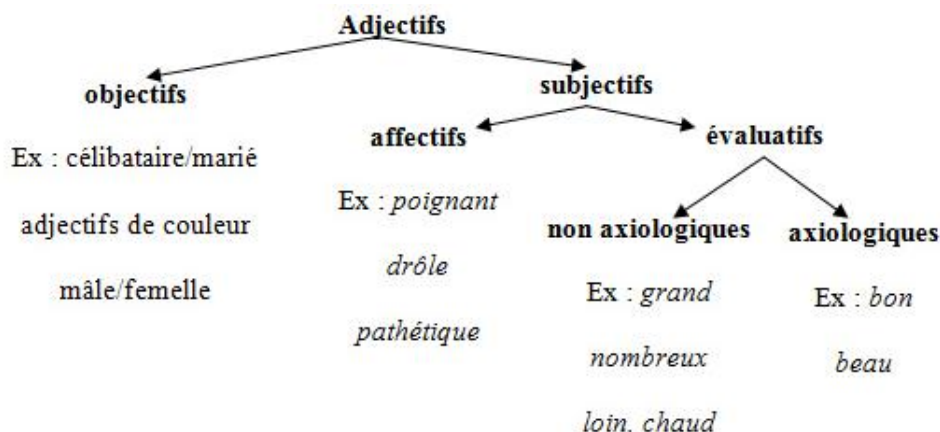


Figure 23: Classement des adjectifs en fonction de leur degré de subjectivité, (Kerbrat-Orecchioni, 1999)

Avec cette catégorisation, nous trouvons que nos données seraient à répartir dans chacun des trois groupes ci-dessus. Précisons d'abord les critères de distinction de chaque groupe.

D'abord, *les adjectifs affectifs* sont ceux qui « énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet » (Kerbrat-Orecchioni : 1990 : 84). Les *affectifs* nous indiquent aussi bien le caractère réel de l'objet que l'implication personnelle du locuteur dans son discours. En fonction de cet engagement émotionnel du sujet parlant, nous pouvons dégager l'image « donnée à voir » et son intention discursive. La présence des adjectifs affectifs dans le discours nous renseigne sur le degré de subjectivité. Cela nous explique pourquoi certains types de discours qui prétendent à l'objectivité excluent ces adjectifs dans leur matérialité linguistique (discours scientifique entre autres). Mais il convient de rappeler que tout discours est subjectif. La question de la subjectivité est une question de degré et la réaction émotionnelle du locuteur et du destinataire n'est certes pas provoquée par l'emploi de l'adjectif seul, mais est véhiculée par l'ensemble des moyens linguistiques, discursifs, rhétoriques. Ces éléments actualisés dans le discours entretiennent des rapports dialectiques difficilement dissociables ou isolables. Il faut donc étudier non seulement l'énoncé comme une unité intégrale dans laquelle apparaît l'adjectif affectif, mais encore l'envisager au sein du discours dans lequel il s'insère.

Les adjectifs évaluatifs contiennent deux sous classes : adjectifs axiologiques et non-axiologiques. La première est connue pour la connotation axiologique qu'elle peut avoir avec d'autres éléments linguistiques. La deuxième implique une évaluation quantitative ou qualitative de l'objet dénoté par le substantif que l'adjectif détermine. Pourtant, elle n'implique ni jugement de valeur, ni engagement effectif du locuteur. L'adjectif axiologique se distingue de celui non-axiologique par le fait qu'il véhicule un jugement de valeur, positif ou négatif. Mais n'oublions pas le « caractère graduable » de ces adjectifs : « Le Vietnam forme un S, *large* au nord et au sud et très étroit au centre (à peine 50 km à l'endroit *le moins large*). ». La perception de largeur du sujet parlant dans l'exemple est très relative et subjective. Les adjectifs non-axiologiques déterminent en fait l'objet en fonction d'un double

repère : repère par rapport à la catégorie de l'objet dénoté et celui en fonction de la manière du locuteur d'appréhender l'objet.

La conclusion qui semble s'imposer à partir des remarques faites ci-dessus, c'est qu'il serait peu fructueux pour notre travail d'essayer de réduire ces multiples analyses en une seule théorie ou méthode d'analyse. D'une part, chaque auteur a son point de vue, ses objectifs et ses données empiriques qui ne sont pas forcément les mêmes que les nôtres. D'autre part, notre travail ne s'inscrit pas dans la perspective descriptive, mais est plutôt dicté par la visée pédagogique et pragmatique d'utilisation de la langue. Nous retiendrons donc la théorie de Kerbrat-Orecchioni comme fil conducteur pour notre analyse des données empiriques, tout en recourant à d'autres théories pour appuyer notre interprétation si nécessaire.

7.3.2. Adjectifs de valorisation positive dans les guides de voyage : Analyse et interprétation des données empiriques

A la différence d'autres catégories grammaticales comme le nom et le verbe, l'adjectif présente un contour syntaxico-sémantique plus flou et il se caractérise par la gradation que son sémantisme inscrit sur une échelle qui vise à décrire les propriétés ontologiques telles que l'intensité, la dimension, la force et surtout l'engagement discursif du locuteur. Outre les référents actualisés par le substantif, les catégories verbales et les modalisations, l'adjectif participe à l'enrichissement de la description de l'univers référentiel. Dans le rôle attributif, l'adjectif traduit un jugement du locuteur sur le référent. Dans le rôle épithète, il participe à l'activité évaluative en indiquant à propos des objets dénotés par le substantif qu'il détermine des jugements d'ordre quantitatif, qualitatif, émotif ou de valeur.

La notion de similitude sémantique ou de synonymie est une question de degrés. Deux ou plusieurs adjectifs peuvent être classés dans un groupe par leur relation de ressemblance qualifiant l'objet de référence. Ils peuvent, dans certains contextes discursifs, décrire la même propriété, marquer la même caractéristique physique, fonctionnelle, etc. du substantif qu'ils complètent. Pourtant, nous le savons, rien ne peut être strictement similaire à rien d'autre. Il n'existe pas de synonyme parfait pour tous les contextes. Ainsi, le choix de l'un ou de l'autre des adjectifs relèverait plutôt du point de vue, du contrat de communication et des contraintes socio discursives auxquels doit répondre le locuteur.

Notre classification des adjectifs à analyser opère en fonction de deux points importants : différences de degré et différences de catégorie. Il y a des adjectifs qui diffèrent entre eux seulement par des propriétés mineures sur le plan sémantique ou autre ; la différence se fait voir au niveau du degré, ces adjectifs peuvent donc appartenir à la même catégorie. Il y en a d'autres qui se différencient par des propriétés majeures, ils sont donc classés dans des catégories différentes. Cette distinction entre degré et catégorie est liée à la notion d'énonciation car elle repose d'une part sur l'intention communicative, et d'autre part sur le

jugement que le locuteur-énonciateur réalise sur l'objet du discours. Nous retenons ces critères comme point de départ pour notre analyse.

Pour procéder à l'analyse, les adjectifs qualificatifs du corpus sont inventoriés à l'aide d'un script que nous avons écrit en langage *Python*[©] (voir Annexe IV), ils sont ensuite listés par ordre alphabétique et en fonction de l'ordre décroissant des occurrences attestées (voir Annexe V). Ce qui nous permet d'abord d'avoir une vue d'ensemble des adjectifs utilisés, de constituer ensuite un critère de sélection des énoncés à analyser.

Les exemples sont donnés dans leur contexte phrastique. Dans les cas où cela est nécessaire, le contexte large (plusieurs phrases ou le paragraphe entier) sera fourni afin de mettre le plus en évidence possible l'appréhension et l'interprétation.

En fonction du nombre des occurrences attestées et des critères sémantiques de catégorisation, nous avons sélectionné une centaine d'adjectifs mélioratifs dans notre corpus afin de les soumettre à l'analyse. Nous avons laissé de côté les adjectifs qualificatifs qui ne rentrent pas dans la catégorie des adjectifs de valorisation positive et subjective. Voici la liste¹²⁸ :

Occurrence	Nb Occurrences	Occurrence	Nb Occurrences
grand	984	spacieux	65
bon	620	unique	65
nombreux	535	original	64
beau	444	raisonnable	63
principal	360	sûr	63
traditionnel	272	sympathique	63
meilleur	270	doux	60
vieux	249	chic	58
ancien	222	paisible	57
colonial	208	multiple	54
important	198	charmant	45
longue	187	impressionnant	44
blanc	185	fameux	43
agréable	174	plaisant	43
excellent	166	exceptionnel	42
superbe	157	authentique	41

¹²⁸ Les statistiques du tableau ci-dessus ont été obtenues par extraction automatique, grâce à des logiciels informatiques (Corpus Workbench, et des scripts que nous avons élaborés). Nous tenons à signaler que la performance de ces outils n'est que d'environ 95%. Aussi, quelques erreurs peuvent être constatées dans les valeurs d'occurrences, notamment lors de cas d'ambiguïtés sur les plans lexico-syntaxiques et sémantiques

confortable	141	spectaculaire	40
rare	138	énorme	39
joli	137	spécial	39
magnifique	131	abordable	37
vaste	130	précieux	37
large	125	remarquable	35
moderne	110	efficace	34
intéressant	108	accueillant	33
naturel	107	gastronomique	33
célèbre	103	somptueux	33
idéal	98	fiable	31
riche	92	typique	30
élégant	87	étonnant	29
classique	84	luxuriant	28
historique	80	savoureux	28
délicieux	77	gigantesque	27
immense	77	impeccable	27
splendide	76	séduisant	27
luxueux	75	chaleureux	26
royal	75	panoramique	25
calme	74	parfait	25
véritable	73	fabuleux	23
gros	70	imposant	22
sauvage	69	extraordinaire	21
copieux	20	abondant	14
réel	20	exotique	14
pittoresque	19	fantastique	14
incontournable	17	généreux	14
incroyable	17	magique	14
surprenant	17	ravissant	14
inoubliable	16	attrayant	13
imprenable	15	fascinant	12
innombrable	15	idyllique	10
prestigieux	15	merveilleux	10

Tableau 14 : Liste de cent adjectifs de valorisation positive

7.3.2.1. La réduction du sens et les adjectifs à valeur élémentaire

Quand on étudie les adjectifs qualificatifs épithètes, on trouve dans la grammaire traditionnelle l'hypothèse selon laquelle les adjectifs dont le sens se rapproche de celui des adjectifs élémentaires, ont tendance à être antéposés. Il s'agit donc par exemple d'adjectifs comme *délicieux*, *magnifique* et *immense*, synonymes de *bon*, *beau*, *grand*. Pour expliquer cette tendance en ce qui concerne la position de l'adjectif épithète par rapport au substantif qu'il qualifie, on a recours à ce que l'on appelle « la réduction du sens » (Forsgren, 1978 : 65). D'autres proposent une explication fondée sur le degré de subjectivité personnelle de la qualification. Blinkenberg affirme que « on peut dire qu'il s'agit [...] d'un changement d'équilibre entre l'élément notionnel et l'élément émotif, la prépondérance de ce dernier amenant l'antéposition » (Blinkenberg, 1928 : 42).

Cette théorie de la réduction du sens et celle de la subjectivité et de l'émotivité constituent le premier critère nous permettant de regrouper nos adjectifs pour l'analyse. Le champ sémantique est le deuxième indice pour dégager des thèmes discursifs que le locuteur cherche à valoriser.

7.3.2.2. Les adjectifs de « dimension » (réduction de sens à « grand »)

Il n'est pas difficile de trouver des synonymes de l'adjectif *grand*, des adjectifs qui selon la théorie de la réduction du sens et celle de la subjectivité auraient tendance à être antéposés. Les adjectifs suivants, listés selon l'ordre décroissant d'attestations relevées dans notre corpus, peuvent être classés dans cette catégorie : *grand*, *vaste*, *large*, *immense*, *spacieux*, *énorme*, *gigantesque*, *imposant*. Pour ces adjectifs, nous avons relevé 1469 attestations dans nos données empiriques dont 1292 occurrences sont des adjectifs épithètes et 177 attributs du sujet. Parmi les épithètes, la majorité des cas sont antéposés (1226 attestations, soit 94,8% des épithètes). Seuls 66 attestations des adjectifs de dimension occupent la postposition par rapport au substantif qu'ils modifient. Voici les statistiques récapitulatives :

Adj. de dimensions	Epithète		Attribut	Total
	antéposition	postposition		
grand	943	1	40	984
vaste	96	7	27	130
large	51	10	64	125
immense	64	6	7	77
spacieux	5	31	29	65
énorme	29	6	4	39
gigantesque	22	4	1	27
imposant	16	1	5	22
Total des occurrences	1226	66	177	1469

Tableau 15 : Les adjectifs de dimension

D'autres adjectifs comme *important* et *principal* pourraient éventuellement tomber dans la catégorie des adjectifs de dimension, mais dans ce cas-là, nous nous sommes déjà éloigné un peu plus du noyau sémantique de *grand* dans le sens où il faudra le plus souvent spécialiser le contexte d'utilisation afin de dégager leur relation synonymique¹²⁹. La même chose s'applique à *impressionnant* et à *spectaculaire*. Ces adjectifs véhiculent certes une idée de grandeur au sens propre du mot, mais ils sont plutôt à considérer comme synonymes de *beau*. Nous y reviendrons plus tard.

Sur le plan morphologique, si nous regardons ces adjectifs de dimension, on ne voit pas de morphèmes qui les rapprochent du point de vue de la forme lexicale. Au niveau pragmatique discursif, on se demande quels sont les substantifs pour lesquels ces adjectifs apportent une qualification. Voici quelques extraits :

Adjectif	Substantif	Occurrences	Adjectif	Substantif	Occurrences
grandes	villes	45	grande	plage	9
grande	partie	40	grand	restaurant	8
grand	temple	28	vastes	chambres	8
grandes	chambres	26	immense	restaurant	4
grands	hôtels	26	immense	hôtel	4
grand	marché	17	immense	piscine	3
grand	jardin	11	énorme	cloche	3
grande	piscine	11	gigantesque	chantier	3
grande	ville	10	imposant	hôtel	2
grande	statue	10			

Tableau 16 : Quelques substantifs avec lesquels s'accordent les adjectifs de dimension antéposés.

Au vu de cette liste, les adjectifs de dimension sont utilisés pour qualifier les infrastructures touristiques (chambre, hôtel, piscine, jardin, restaurant, etc.) et des sites à visiter (ville, marché, plage, statue, cloche, etc.). Ces adjectifs épithètes apportent une dimension valorisante au nom qu'ils complètent. Cette qualification est subjective et entre dans la perspective promotionnelle du locuteur à propos de l'infrastructure et de la destination touristique.

Il est à noter que, lors de notre recherche dans nos matériaux empiriques, nous avons constaté que ces adjectifs, dans certains contextes, peuvent être classés dans la catégorie des adjectifs à valeur numérale, et non dans la catégorie de la dimension. Examinons par exemple les attestations :

Adjectif	Substantif	Occurrences	Adjectif	Substantif	Occurrences
grande	partie	40	grande	variété	14

¹²⁹ Nous n'entrerons ni dans la question du « sens-noyau » d'un adjectif et des dérivations sémantiques qui ont (eu) lieu, ni dans la question de la relation synonymique entre adjectifs. Cela relèverait d'une thèse sur les adjectifs.

grand	nombre	30	vaste	choix	6
grand	choix	22	vaste	gamme	3
large	choix	16			

Tableau 17 : Quelques attestations des adjectifs à valeur numérale.

Avec les substantifs comme *partie*, *choix*, *nombre*, *variété*, *gamme*, ces adjectifs de dimension subissent un glissement de sens pour désigner l'abondance ou un nombre important d'objets. Dans ces contextes, ils sont synonymes de *abondant*, *important* ou *nombreux*.

En ce qui concerne les adjectifs de *dimension* postposés, nous avons :

Substantif	Adjectif	Occurrences	Substantif	Adjectif	Occurrences
chambres	spacieuses	26	établissement	immense	1
chambres	imenses	2	restaurant	spacieux	1
cabines	spacieuses	2	propriété	spacieuse	1
sens	large	2	salles	gigantesques	1

Tableau 18 : Quelques occurrences des adjectifs de dimension postposés.

Quelle remarque peut-on faire ? Différence de sens ? Nous ne le croyons pas. Il n'y a pas de grand glissement sémantique entre les adjectifs de dimension en antéposition et en postposition. Ces adjectifs peuvent entrer dans la catégorie des évaluatifs non-axiologiques selon la catégorisation de Kerbrat-Orecchioni et ils ont leur caractère graduable comme trait commun (*très spacieux*, *trop large*).

Si ces adjectifs ont une tendance nette d'antéposition. Il y a pourtant une exception, il s'agit de l'adjectif *spacieux*. Dans nos données, cet évaluatif s'observe principalement en postposition (31 attestations de postposition par rapport à 5 occurrences d'antéposition). Si on examine les études portant sur cette question (Larsson, 1994 entre autres), la même remarque concernant la place de l'adjectif *spacieux* a été faite : « en conclusion, *spacieux* est sans aucun doute un adjectif postposé » (Larsson, 1994 : 78). Mais aucune explication valable n'a été formulée. Le *Grand Robert* remarque que *spacieux* « ne se dit guère plus d'un espace libre [...] ; il se dit surtout des espaces aménagés par l'homme ». Cela se reflète effectivement dans nos données. Les substantifs en question sont *chambre*, *cabine*, *propriété*, *appartement*, *salle*. Notons que dans notre corpus, il y a une seule occurrence de l'adjectif épithète « grand » en postposition, il s'agit d'une locution nominale « les bras grands ouverts ».

Examinons maintenant les adjectifs qui sont assez souvent rangés parmi les synonymes de *grand*, mais plutôt au sens figuré et la plupart du temps seulement dans l'une ou l'autre de leurs acceptions possibles. Commençons par *principal* et *important*. Voici les statistiques extraites de nos données.

Adj. de dimension	Epithète		Attribut	Total
	antéposition	postposition		
important	46	62	90	198

principal	122	222	16	360
-----------	-----	-----	----	-----

Tableau 19 : Les adjectifs "équivalents" de grand.

Comme nous le voyons, ces chiffres ne nous permettent pas de soutenir qu'*important*, l'un des synonymes de *grand*, est très souvent antéposé. Les attestations d'*important* dans nos matériaux empiriques se partagent entre la postposition et l'antéposition avec une légère inclinaison vers la postposition. Si on fait une distinction des deux nuances de sens d'*important* (*grand* et/ou *nombreux* d'un côté et « qui exerce une grande influence, qui a de la valeur » selon le *Grand Robert* de l'autre), il semble bien que la tendance à l'antéposition soit un peu plus marquée pour la nuance *grand/nombreux*, sans qu'il y ait une distinction nette de sens. Notre corpus confirme la remarque de Blinkenberg : « *important* est ordinairement postposé, et tend vers l'antéposition dans la mesure où le sens se réduit à une notion quantitative » (1928 : 69).

Principal est un adjectif qui semble s'apparenter à *important* sur certains points sans cependant pouvoir être classé clairement parmi les adjectifs exprimant la dimension. Il est à classer plutôt parmi les adjectifs à valeur numérale, « ce qui est le plus important, le premier parmi plusieurs » (le *Grand Robert*). En ce qui concerne la place de cet adjectif, le dictionnaire ne se prononce pas et en donne des exemples aussi bien antéposés que postposés. A la vue de nos chiffres, *principal* a tendance à être postposé (avec 64,5% des attestations). Examinons de plus près quelques exemples pour voir s'il y a opposition de sens en fonction de la place de l'adjectif :

Quelques exemples antéposés			Quelques exemples postposés		
Adjectif	Substantif	Total	Substantif	Adjectif	Total
principaux	sites	9	poste	principale	58
principal	attait	5	artère	principale	23
principal	port	4	entrée	principale	13
principal	intérêt	3	rue	principale	12
principales	villes	3	sanctuaire	principal	10
principal	point	3	salle	principale	8
principales	compagnies	3	bâtiment	principal	6
principaux	atouts	3	autel	principal	6
principaux	points	2	route	principale	5
principal	atout	2	porte	principale	4
principale	attraction	2	gare	principale	4
principal	axe	2	routes	principales	3
principale	base	2	ville	principale	3
important	centre	5	pagode	principale	3
importante	base	3	axes	principaux	2
important	lieu	3	rues	principales	2
importante	source	2	tour	principale	2
importante	zone	2	place	importante	4
important	port	2	part	importante	3

importants	sites	2	étape	importante	3
importante	colonie	2	centre	important	2
importante	communauté	2	cérémonies	importantes	2
important	essor	2	Sommes	importantes	2

Tableau 20 : Les adjectifs "principal" et "grand" au sens de dimension.

En observant ces données, il nous est difficile de déterminer le glissement sémantique dans les différentes attestations. Ces deux nuances (*grand/nombreux* et *ce qui a de la valeur*) se retrouvent aussi bien à l'antéposition qu'à la postposition.

Selon la grammaire traditionnelle, *principal* et *important* ont plus de tendance à la postposition, mais vu le nombre des attestations de notre corpus pour l'antéposition, nous avons une seule explication, donnée par le *Grand Robert* : « l'antéposition est stylistique ».

Il est intéressant de constater que si avec *important*, l'évaluation pourrait être dégradable et plus subjective (*peu important, assez important, très important*). L'évaluatif *principal* ne peut pas subir cette dégradation. De plus, l'idée de grandeur est très souvent renforcée par le recours à un superlatif (*le plus important, le moins important*). *A priori*, personne ne dira « *le plus principal* » (grammaticalité¹³⁰) car le sens lexical du mot désigne déjà la qualité au degré le plus élevé.

Afin de conclure cette partie de l'analyse portant sur les adjectifs de dimension. Il convient de dire quelques mots sur les contextes socio-discursifs dans lesquels on caractérise ces adjectifs comme subjectifs. Il est indéniable que la grandeur et la dimension ne sont pas perçues de même manière dans des cultures différentes. Le jugement personnel du locuteur peut ainsi varier en fonction des repères et des représentations auxquels il fait appel. Cette évaluation devient très approximative et subjective dans la mesure où on peut bien se demander à partir de combien de mètres carrés une chambre peut être caractérisée comme *spacieuse*. De même manière, on ignore la taille réelle d'une *grande ville* tant sur le plan géographique que démographique. D'ailleurs, nous pouvons même classer l'adjectif *petit*, qui est assez abondant dans notre corpus avec 920 attestations, dans cette catégorie des adjectifs de dimension. De ce fait, on peut se demander quelle valorisation cet adjectif peut apporter au discours promotionnel du tourisme. Du point de vue mercatique, il est naturel que le locuteur préfère mentionner les *principaux, importants, grands* sites dans des *grandes villes importantes* du pays. Ainsi, qui voudrait visiter une *petite* ville où il y a peu d'activités et d'attractions ? On sait bien que les touristes de nos jours sont pressés et il y a tellement de lieux, de sites intéressants que l'on n'a pas encore visités. Du point de vue stylistique et discursif, bien au contraire, malgré son sens lexical parfois péjoratif, le locuteur a réussi à produire un effet de contraste dans sa description dans laquelle peuvent être valorisées des propriétés parfois radicalement opposées. Quelques extraits illustreront mieux cette idée :

¹³⁰ On trouve cependant des occurrences de « le plus principal » sur l'internet.

« Plusieurs *petits* hôtels de charme, au design contemporain, ont fleuri dans Hanoi, proposant des nuitées à 50-80 \$US. »

« Nous vous conseillons de rechercher les agences privilégiant les circuits en *petit* groupe. »

« Riche alliance de charme oriental et de chic occidental annoncée dès le hall de ce joli *petit* hôtel. »

« *Petit* restaurant raffiné servant de savoureuses spécialités vietnamiennes. »

« Un *petit* restaurant populaire qui sert une cuisine on ne peut plus authentique, dont des pâtes maison. »

« *Petite* boutique *agréable* vendant tout un bric-à-brac de neuf et d'ancien. »

« L'extrémité de la péninsule, bordée de pins et de *petits* établissements hôteliers, reste la plage *la plus sympathique*. » (LPV, 2012)

« A Hôï An (Faifo), promenade dans cette *petite* cité au charme enchanteur. »

« Les *bia hoi* servent également une bonne cuisine à *petits* prix; le choix est plus varié et les plats sont accompagnés d'un - plus souvent plusieurs ! »

« Déjeuner ou dîner dans des *petits* restaurants *typiques*, où la cuisine n'aura pas d'égale. »

« Ce très intéressant *petit* musée est consacré à la médecine traditionnelle vietnamienne. »

« Phu Quoc reste un *petit* paradis encore préservé. »

« Excellent choix avec de très jolies *petites* villas aménagées avec goût et attention. » (PFV, 2012)

Au vu de nos données, l'adjectif *petit* est surtout utilisé pour caractériser les substantifs *restaurant, prix, cité, commerce, boutique, hôtel, groupe* accompagnés d'autres syntagmes de valorisation positive nette comme : *ce joli petit hôtel, les circuits en petit groupe, petit restaurant raffiné, petit restaurant qui sert une cuisine on ne peut plus authentique, petite boutique agréable*, etc. Le sens négatif (s'il y en a) de l'évaluatif *petit* dans ces énoncés, « est aussitôt contrebalancé par quelques évocations positives, selon un mécanisme de *balancement axiologique* » que mentionne Kerbrat-Orecchioni (2004 : 140). En tout cas, si l'on n'a pas le moyen de se payer un voyage privatif, on préfère largement être dans un petit groupe plutôt que de se retrouver dans un car rempli de touristes. Et pour les séjours qui sont de plus en plus courts, on aimerait mieux se promener dans la « *petite cité au charme enchanteur* » que de se perdre dans des mégapoles.

D'autres adjectifs comme *imposant, impressionnant, spectaculaire* pourraient être regroupés dans la classe des adjectifs de dimension. Certes, ils véhiculent une idée de grandeur, mais plus au sens figuré qu'au sens concret et notamment ils connotent souvent l'idée de beauté. Nous préférons donc les classer dans le groupe des adjectifs exprimant la beauté ; le sens réductif se rapprochera de l'adjectif *beau*.

7.3.2.3. Les adjectifs du paradigme « bon »¹³¹

Il semble exister un paradoxe dans la sémantique des adjectifs élémentaires *bon* et *beau*. D'une part, ces adjectifs sont désignés comme des évaluatifs à grande extension, autrement dit, des adjectifs qui peuvent compléter un grand nombre de substantifs. Pour cette raison, *bon* et *beau* sont considérés comme « vides » de sens, et ils ne font qu'affirmer le contenu du substantif ou ils contiennent seulement une notion tout à fait générale de qualité.

D'autre part, comme nous le savons, *bon* et *beau* représentent deux valeurs fondamentales de l'esprit humain : celles de la morale (ou de l'axiologie) et de l'esthétique. Or ces valeurs sont en quelque sorte indépendantes d'un locuteur particulier, ou au moins communes et partagées entre les membres d'une même communauté culturelle et linguistique ; ces valeurs sont de l'ordre du collectif. Ce qui semble aller à l'encontre des propos des auteurs soutenant, sur ce point, la subjectivité du langage, parmi lesquels ceux de Kerbrat-Orecchioni entre autres.

Dans une autre ligne de pensée, selon la théorie des actes de langage d'Austin et d'autres, ces adjectifs ont en eux une force prescriptive considérable. Dire de quelque chose que « c'est bon » serait donc synonyme de « je vous recommande » ou encore « essayez-le », si malgré les difficultés pour distinguer entre différentes échelles de valeurs évaluatives et pour classer les adjectifs dans les séries synonymiques (nous laissons de côté la question de l'existence de synonymes parfaits). Nous avons regroupé, de façon intuitive et grâce à une analyse sémantique, les adjectifs dont le sens se rapproche de l'adjectif élémentaire *bon* et ceux dont le sens se rapproche de celui de *beau*. Certains adjectifs comme *fameux* ou *exceptionnel* seront renvoyés dans le groupe des adjectifs de *notoriété* et de *rareté* pour l'analyse.

Nous avons donc pour ce groupe d'évaluatifs les adjectifs suivants : *bon*, *meilleur*, *excellent*, *délicieux*, *gastronomique*, *savoureux*, *copieux*.

Adj. de bonté	Epithète		Attribut	Total
	antéposition	postposition		
bon	565	0	55	620
meilleur	233	5	32	270
excellent	139	3	24	166
délicieux	41	9	27	77
gastronomique	0	29	4	33
savoureux	14	6	8	28
copieux	6	8	6	20
Total des occurrences	998	60	156	1214

Tableau 21 : Les adjectifs du paradigme « bon ».

¹³¹ Nous préférons « adjectif du paradigme “ bon ” à « adjectif de bonté » du fait de l'absence de parallélisme : *Jean est bon* → *la bonté de Jean* / *ce biscuit est bon* → *la bonté de ce biscuit*.

La première remarque que nous pouvons faire en observant les statistiques, c'est que ces adjectifs s'antéposent dans la grande majorité de leurs attestations. Ils sont classés dans le groupe des adjectifs de valorisation positive en « soi » par Larsson (1994 : 45) et celui des adjectifs subjectifs évaluatifs axiologiques selon la théorie de Kerbrat-Orecchioni (1980 : 83). Ces évaluatifs véhiculent une forte idée subjective du locuteur et renforcent les valeurs positives du substantif. Quels sont donc les thèmes concernés par cette valorisation dans le discours des guides de voyage ? Regardons quelques exemples que nous avons trouvés dans notre corpus :

Adjectif	Substantif	Occurrences	Adjectif	Substantif	Occurrences
bon	marché	87	bonne	qualité	6
bonne	cuisine	51	meilleur	restaurant	6
bon	rapport	45	meilleure	adresse	6
bonne	adresse	31	meilleur	choix	5
bon	choix	23	meilleure	période	5
excellent	rapport	22	meilleures	tables	5
excellent	restaurant	19	délicieuse	cuisine	5
bonnes	adresses	15	savoureuse	cuisine	5
bon	restaurant	12	excellent	choix	4
bonnes	tables	12	excellent	moyen	4
meilleur	moyen	12	excellents	restaurants	3
excellente	cuisine	12	excellents	fruits	3
bon	état	10	excellente	façon	3
excellente	adresse	10	excellente	carte	3
bon	nombre	8	délicieux	plats	3
bons	plats	8	délicieux	fruits	3
bon	moyen	8	savoureuses	spécialités	3
meilleur	prix	8	copieux	repas	3
bons	restaurants	7	délicieux	sandwichs	2
meilleure	saison	7	délicieuses	pâtisseries	2
meilleures	adresses	7	délicieuses	spécialités	2
meilleurs	restaurants	7	délicieuse	soupe	2
meilleur	endroit	7	délicieuses	nouilles	2

Tableau 22 : Les thèmes valorisés par les adjectifs du paradigme « bon ».

Ces adjectifs servent le bon goût, la bonne cuisine de la destination. Avec le guide, le touriste trouvera sur place l'*excellent restaurant*, avec une *savoureuse cuisine* où il peut évidemment goûter les *délicieuses spécialités*, etc. La gastronomie constitue un thème important à valoriser. Ce qui caractérise même le discours promotionnel touristique comme un « *gastrolingo* : *The register of Food and Drink* ». Dann (1996 : 235) souligne que « *a more comprehensive register of food and drink within the language of tourism is that a gastrolingo* ». La destination ainsi décrite permettrait au touriste non seulement de voyager dans l'espace et dans le temps, mais lui promettrait également un voyage « dans le goût ». Outre la gastronomie, les adjectifs du paradigme « bon » complètent également les thèmes comme les

adresses et le prix de service : *bon marché, bonnes adresses, meilleur prix* ; les périodes pour visiter le site : *meilleure saison, meilleure période*.

En ce qui concerne la gastronomie en tant que thème discursif, nous n'avons pas remarqué de changement de sens lorsque ces adjectifs sont postposés. Si ces évaluatifs ont tendance à être antéposés, en revanche, nous ne disposons pas d'explications valables pour les attestations dans lesquelles l'adjectif est précédé par le substantif qu'il complète.

Nom	Adjectif	Occurrences	Nom	Adjectif	Occurrences
repas	copieux	4	plats	délicieux	4
repas	délicieux	1	mets	excellents	2
cuisine	savoureuse	5	mets	savoureux	2
cuisine	délicieuse	2	dîner	copieux	1
cuisine	savoureuse	2	petit-déjeuner	savoureux	1

Tableau 23 : Les adjectifs du paradigme « bon » postposés.

Dans cette série d'évaluatifs, les adjectifs *délicieux*, *savoureux* et *copieux* ont une extension qualificative (le nombre des différents noms qualifiés par l'adjectif) assez restreinte. Employés pour caractériser des aliments, ils désignent soit une saveur qui flatte le palais (*savoureux*), soit une sensation agréable au goût, aux sens (*délicieux*) ou encore un repas abondant (*copieux*). L'adjectif *excellent*, quant à lui, a une extension plus large. Même en parlant des objets concrets, *excellent*, plus encore que *bon*, fait référence à un jugement positif concernant la propriété, la finalité et la fonction de l'objet. Ceci explique que l'on puisse parler d'un excellent établissement, ou encore d'un excellent restaurant (adapté à sa fonction : où l'on mange bien). Ainsi, un *excellent* hôtel n'est pas un « très bon bâtiment », mais une organisation hôtelière bien adaptée.

Il est convenable de mentionner que, dans ce groupe, *gastronomique* est postposé dans toutes ses attestations. Cela peut être expliqué par la masse phonique de l'adjectif. Les adjectifs de plusieurs syllabes sont souvent en postposition¹³².

Parmi les synonymes de *bon* (et de *beau* dans certaines acceptions), nous trouvons quelques adjectifs avec le suffixe *-able* : *agréable*, *confortable*, *raisonnable*, *abordable*, *remarquable*, *impeccable*, *incroyable*, *inoubliable* et *imprenable*. Ces adjectifs constituent un groupe par ailleurs assez homogène, aussi bien du point de vue de la morphologie que de celui de la sémantique.

¹³² D'une façon générale, en français, la masse d'un élément semble jouer un rôle dans son éventuelle postposition. Le sujet peut être ou non postposé (postposition phrastique) dans une interrogation comportant un élément en fonction de sa longueur : *Quand écrira à Jean Marie ?* par opposition à *Quand écrira à Jean cette fille aux yeux bleus qui l'avait remarqué ?* (exemple inspiré de Kayne, 1973 : 15). On remarquera que ce genre d'exemples semble moins adapté depuis que l'on est passé d'une linguistique introspective à une linguistique de corpus.

Ajectif	Nom	Occurrences	Adjectif	Nom	Occurrences
agréable	promenade	4	remarquable	trouvaille	1
agréable	café	3	remarquables	progrès	1
incroyable	beauté	2	remarquable	travail	1
agréable	halte	2	agréable	balade	1
incroyable	vue	2	agréable	logement	1
agréable	plage	1	agréable	escapade	1
incroyable	dynamique	1	agréable	séjour	1

Tableau 24 : Quelques adjectifs antéposés avec le suffixe *able*.

Substantif	Adjectif	Occurrences	Substantif	Adjectif	Occurrences
chambres	confortables	39	faits	raisonnables	4
chambres	agréables	39	tarifs	raisonnables	4
chambres	impeccables	39	fait	agréable	4
chambres	abordables	35	cadre	agréable	4
prix	raisonnables	35	service	impeccable	4
prix	abordables	35	établissement	agréable	4
prix	raisonnables	35	cadre	remarquable	4
prix	raisonnable	35	expérience	inoubliable	4
vue	imprenable	9	endroit	agréable	4
vues	remarquables	9	établissement	confortable	4
séjour	agréable	8	service	agréable	4
séjour	confortable	8	hôtel	agréable	3
séjour	inoubliable	8			

Tableau 25 : Les adjectifs postposés avec le suffixe *able*.

Dans ce discours touristique, *agréable* et *confortable*, qui s'apparentent sans doute le plus du point de vue sémantique, se distinguent par le fait que *agréable* insiste sur le sentiment que crée l'objet qualifié sur celui qui l'expérimente d'un côté, et que *confortable*, de l'autre, désigne les choses qui procurent ou qui présentent du confort (*chambres confortables*, *établissement confortable*), de la qualité plutôt inhérente à l'objet qualifié.

En ce qui concerne *abordable* et *raisonnable*, ces évaluatifs décrivent le prix ou le coût des services touristiques que la majorité des touristes type peuvent acheter ou obtenir en raison d'un prix modéré et raisonnable. Dans ce contexte étroit, ils constituent des synonymes parfaits permettant au locuteur d'éviter la répétition lexicale et syntaxique. Pour le groupe *remarquable* et *inoubliable*, le premier a deux nuances distinctives, d'un côté le sens de « digne d'être remarqué, d'attirer l'attention » et de l'autre le sens intensif et positif de « digne d'être remarqué par son mérite, par ses qualités » (le *Grand Robert*). Le deuxième

désigne des expériences, des vécus, des souvenirs « d'une telle qualité qu'on en gardera le souvenir » (*ibidem*).

De façon générale, les adjectifs dans la liste ci-dessus s'utilisent pour qualifier les services et produits et des activités touristiques ou encore l'expérience de la bonne qualité. Ils ont la tendance à être plutôt postposés (192 attestations) qu'antéposés (62 occurrences). Cela s'explique par la masse phonique des substantifs (la plupart monosyllabiques) moins importante que celle des adjectifs associés. Par ces évaluatifs axiologiques, le locuteur valorise non seulement des valeurs morales, esthétiques, économiques mais encore psychologiques. Ces adjectifs exercent de toute évidence leur rôle de valorisation positive tout en gardant leur sens descriptif dans le discours touristique. Ils enrichissent le discours par des valeurs partagées mais aussi par des images ayant une forte valeur incitative.

7.3.2.4. Les adjectifs du paradigme « beau »

Les remarques générales que nous avons faites au sujet des synonymes de *bon* valent également dans une large mesure pour ceux de *beau*. Nous pouvons donc entrer dans le vif des exemples d'utilisation des adjectifs de beauté suivants : *beau, superbe, joli, magnifique, élégant, splendide, luxueux, somptueux, panoramique, pittoresque, incontournable, attrayant, idyllique*.

Selon la théorie de la réduction du sens, ces évaluatifs de beauté sont le plus souvent antéposés (765 attestations) que postposés (225 attestations). Par contre, cette règle générale ne s'applique pas pour certains adjectifs particuliers. D'abord, *beau* et *joli* sont évidemment des adjectifs antéposés lorsqu'ils complètent un nom en tant qu'épithètes. Quelques attestations relevées concernant la postposition de l'adjectif *beau* sont particulières dans le sens où cet adjectif axiologique apparaît dans des locutions verbales, *faire la part belle*, dans lesquelles ils ne sont pas épithètes. Voici quelques extraits :

« La carte fait la part belle aux fruits de mer (crabes à carapace molle à la sauce au citron) et aux plats de canard. » (LPV, 2012 : 107)

« La carte, variée, fait la part belle aux fruits de mer. » (LPV, 2012 : 138)

« La carte, principalement vietnamienne, fait la part belle aux fruits de mer. » (LPV, 2012 : 241)

« La carte fait la part belle aux saveurs vietnamiennes. » (LPV, 2012 : 379)

« Récompensé par plusieurs prix, le film fait la part belle à l'intime et au non-dit » (PFV, 2012 : 73)

« Cuisine vietnamienne pleine de rares saveurs, inspirée de la cour de Huê, et mise en valeur dans un cadre qui fait la part belle aux antiquités. » (PFV, 2012 : 290)

Ensuite, pour les adjectifs : *panoramique, incontournable*, et *idyllique*, la postposition est de rigueur, nous n'avons relevé aucune attestation dans laquelle ces adjectifs sont antéposés. Les dictionnaires, (le *Grand Robert* entre autres) ne renseignent en rien sur la place de ces adjectifs. Leurs exemples concernent en revanche tous la postposition.

Finalement, nous devons également signaler quelques adjectifs exprimant l'idée de beauté, qui seront analysés plus tard. Il s'agit en premier des adjectifs en *-ant* dont *intéressant*, *charmant*, *impressionnant*, *plaisant*, *étonnant*, *séduisant*, *surprenant*, *ravissant*, *fascinant*, *attrayant*.

Adj. de beauté	Epithète		Attribut
	antéposition	Postposition	
beau	361	10	73
superbe	105	30	22
joli	116	0	21
magnifique	77	35	21
élégant	26	36	25
splendide	32	26	18
luxueux	26	20	29
somptueux	18	9	6
panoramique	0	23	2
pittoresque	4	13	2
incontournable	0	8	9
idyllique	0	7	3
Total des occurrences	765	225	236

Tableau 26 : Les adjectifs du paradigme « beau »

Ces adjectifs constituent une classe assez homogène du point de vue sémantique. Ils sont des synonymes dans la plupart des attestations et se remplacent les uns les autres dans les énoncés (*belle, jolie, superbe, magnifique plage* ou *vue magnifique, splendide, superbe, somptueux*). Ce qui permet au locuteur d'éviter la répétition et la monotonie du discours. Les thèmes discursifs valorisés par ces évaluatifs axiologiques sont la vue qui est certainement *magnifique* et *superbe*, la *belle* *plage idyllique*, les *belles* *chambres élégantes* et *luxueuses*, le *bel* *hôtel élégant*, la maison *magnifique*, la *belle* *villa splendide*, le *beau* *paysage somptueux*, la *belle* *route*, etc. Ces thèmes sont presque les mêmes dans les deux contextes d'utilisation des épithètes : la postposition et l'antéposition. Plus précisément, quelques extraits nous renseignent mieux sur les thèmes en question :

Adjectif	Substantif	Occurrences	Adjectif	Substantif	Occurrences
belle	vue	35	splendide	ressort	12
jolie	vue	35	jolie	villa	11
belle	plage	35	splendide	villa	11
jolie	plage	35	luxueuse	villa	11
superbe	plage	35	élégante	villa	11

magnifique	plage	35	superbe	villa	11
superbe	vue	35	somptueuse	villa	11
splendide	vue	35	jolis	objets	10
magnifique	vue	35	beaux	objets	10
splendide	plage	35	splendide	paysage	10
belles	chambres	20	beau	paysage	10
jolies	chambres	20	magnifique	paysage	10
magnifiques	chambres	20	joli	paysage	10
élégantes	chambres	20	superbe	paysage	10
belles	plages	18	beaux	livres	9
jolies	plages	18	splendides	paysages	8
superbes	plages	18	splendides	maisons	8
splendide	hôtel	17	bel	exemple	8
joli	hôtel	17	joli	cadre	8
bel	hôtel	17	belles	maisons	8
élégant	hôtel	17	jolis	bugalows	8
superbe	hôtel	17	beaux	paysages	8
splendide	maison	14	splendide	route	8
belles	villas	14	belle	route	8
jolies	villas	14	jolies	maisons	8
splendides	villas	14	somptueux	paysages	8
magnifique	maison	14	superbes	paysages	8
élégante	maison	14	superbe	route	8
luxueuses	villas	14	superbe	cadre	8
belle	maison	14	élégants	bungalows	8
somptueuses	villas	14	jolie	route	8
magnifiques	villas	14	beaux	bungalows	8
élégantes	villas	14	magnifiques	bungalows	8
superbe	maison	14	superbes	bungalows	8
luxueux	ressort	12	superbe	exemple	8
beau	ressort	12	beau	cadre	8
joli	ressort	12			

Tableau 27 : Les adjectifs du paradigme « beau » antéposés

Substantif	Adjectif	Occurrences	Substantif	Adjectif	Occurrences
vue	magnifique	34	paysage	magnifique	4
vue	panoramique	34	restaurant	élégant	4
vue	splendide	34	paysage	splendide	4
vue	superbe	34	panorama	superbe	4
vue	somptueuse	34	marché	pittoresque	3

chambres	luxueuses	14	route	superbe	3
chambres	élégantes	14	plage	superbe	3
cadre	élégant	10	intérieur	élégant	3
cadre	magnifique	10	hôtel	élégant	3
cadre	idyllique	10	plage	magnifique	3
cadre	superbe	10	croisière	luxueuse	2
cadre	splendide	10	établissement	luxueux	2
part	belle	9	nature	splendide	2
paysages	magnifiques	7	ressorts	luxueux	2
paysages	plendides	7	site	magnifique	2
paysages	superbes	7	bars	élégants	2
paysages	somptueux	7	décor	élégant	2
plages	somptueuses	5	étape	incontournable	2
plages	magnifique	5	lieux	incontournables	2
endroit	pittoresque	5	mini-hôtel	élégant	2
endroit	élégant	5	nature	magnifique	2
endroit	idyllique	5	région	spendide	2
endroit	superbe	5	vues	splendides	2
endroit	splendide	5	établissement	élégant	2
plages	superbes	5	train	luxueux	2
plages	idylliques	5	bars	panoramiques	2
panorama	splendide	4	région	magnifique	2
restaurant	panoramique	4	emplacement	superbe	2

Tableau 28 : Les adjectifs du paradigme « beau » postposés

A la vue des données, on conviendra sans doute qu'il est difficile de percevoir une différence nette de sens et de valeur entre la postposition et l'antéposition d'un même adjectif qualifiant le même nom. Nous avons relevé 35 attestations d'antéposition de *magnifique* quand il complète le nom *vue*, et nous avons trouvé également 34 occurrences du même adjectif mais postposées. Pourtant il nous semble que l'antéposition des adjectifs axiologiques apporte une valeur méliorative renforcée, liée à la fonction conative des énoncés. Ce style suscite chez le lecteur une sorte d'effet d'attente par rapport à l'objet qui est qualifié. Pour cette raison, certains adjectifs habituellement postposés pourraient occuper une position inhabituelle, en l'occurrence l'antéposition, afin de produire un effet de style.

Revenons maintenant à l'examen d'autres synonymes de *bon* et de *beau*. Il s'agit des adjectifs en *-ant* : *intéressant*, *charmant*, *impressionnant*, *plaisant*, *étonnant*, *séduisant*, *surprenant*, *ravissant*, *fascinant*. D'abord les statistiques :

Adj. - ant	Epithète		Attribut
	antéposition	postposition	
intéressant	9	33	66
charmant	23	8	14
impressionnant	9	28	11
plaisant	1	21	21
étonnant	15	10	4
séduisant	3	7	7
surprenant	5	5	7
ravissant	7	5	2
fascinant	4	7	1
Total des occurrences	76	124	133

Tableau 29 : Les adjectifs en *ant* synonymes de *bon* et *beau*

La plupart des adjectifs en - *ant* sont des adjectifs verbaux, autrement dit, qui dérivent du verbe correspondant (*intéressant* - *intéresser*, *charmant* - *charmer*, *plaisant-plaire*, etc.). D'autres ne le sont pas (*élégant*, *géant*). Ces adjectifs en -*ant* portent en eux une certaine force illocutoire incitative car ils proviennent directement des verbes correspondants. Ainsi l'objet qualifié par ces adjectifs, par ses qualités morales, esthétiques ou encore économiques, *intéresse*, *charme*, *impressionne*, *séduit*, *surprend* le lecteur. En faisant cela, il le convertit en touriste. A ce propos, Dann a bien souligné que, pour le discours touristique, « *phrases comes before gaze* » (Dann, 1996 : 2), les lieux ne sont pas intrinsèquement touristiques mais sont construits pour l'être par le langage « *which imposes the duty to see.* » (*ibidem* : 85).

Les statistiques nous indiquent que ces adjectifs en -*ant* sont plutôt postposés (62%). Et comme on le voit, *charmant* est le seul adjectif du groupe dont la tendance est nettement à l'antéposition. Lorsque l'on regarde les autres cas où *charmant* est postposé, on constate que cela s'explique par l'utilisation inspirée de l'expression figée (*le Prince charmant*) dans des attestations comme (cf. aussi quelqu'un de *charmant*) :

« Cet hôtel est tenu par un vieux *monsieur charmant*. » (LPV, 2012 : 104)

« Un hôtel agréable et spacieux, tenu par un *propriétaire charmant* qui parle français. » (LPV, 2012 : 325)

Pour l'adjectif *plaisant*, il est presque tout le temps postposé avec des occurrences comme « *détails plaisants* », « *décor plaisant* », « *l'ambiance plaisante* », « *cadre plaisant* », « *endroit plaisant* ». Cet adjectif garde encore une forte valeur verbale, et le locuteur n'hésite pas à remarquer l'endroit et les détails qui plaisent au touriste.

<i>Les adjectifs –ant antéposés</i>					
charmants	villages	8	charmant	restaurant	5
charmants	bungalows	8	étonnante	diversité	4
charmants	propriétaires	8	étonnante	architecture	4
charmants	pavillons	8	étonnante	pagode	4

charmants	hôtels	8	étonnante	variété	4
charmante	cité	5	ravissant	océan	3
charmant	village	5	étonnantes	statues	3
charmante	station	5	étonnantes	images	3
charmant	bistrot	5	étonnantes	formations	3
charmant	séminaire	5	ravissant	bâtiment	3
charmante	plage	5	ravissant	jardin	3
charmante	oasis	5			

Tableau 30 : Les adjectifs en *ant* antéposés

<i>Les adjectifs – ant postposés</i>					
chambres	charmantes	8	prix	intéressants	3
chambres	plaisantes	8	endroit	plaisant	3
chambres	ravissantes	8	ambiance	plaisante	2
chambres	séduisantes	8	sons	surprenants	2
sites	intéressants	4	sons	étonnante	2
cadre	ravissant	3	lieu	intéressant	2
cadre	plaisant	3	plage	charmante	2
adresse	intéressante	3	lieu	charmant	2
adresse	plaisante	3	jardin	plaisant	2
endroit	séduisant	3	destinations	séduisantes	2

Tableau 31 : Les adjectifs en *ant* postposés

7.3.2.5. Les adjectifs de notoriété

La notoriété d'un lieu, d'un objet touristique exerce une force considérable pour pousser le touriste à le visiter. Ceci s'explique d'une part par sa curiosité (qu'est-ce qu'il y a de beau, de bon, de bien là-bas, pourquoi on en parle tout le temps ?). Le touriste souhaite donc se rendre sur place pour confronter la représentation, l'image qu'il a en tête et la réalité. D'autre part, « parfois plus malicieux, elle [la communication touristique] lui dit de venir voir pourquoi les autres sont déjà venus » (Urbain, 2002 : 127).

L'activité touristique repose sur la capacité d'un territoire à attirer des visiteurs. La notoriété, un des facteurs importants de l'attraction d'un site, résulte de l'agrégation d'un ensemble de valeurs attachées aux attributs matériels ou symboliques qui le constituent (monument, paysage, etc.). Dans le domaine touristique, la notoriété est une construction sociale et discursive. De nature complexe, elle s'appuie sur plusieurs instances médiatiques qui assurent sa diffusion et sa réception, notamment les guides touristiques. Par ses moyens linguistiques et discursifs, le discours touristique diffuse une image, une représentation et des mythes attachés aux lieux touristiques. Dans cette perspective, la notoriété est à la fois formée par les différentes dimensions accordées aux lieux touristiques (esthétique, culturelle, récréative, etc.) et par une construction discursive intentionnelle du locuteur. Ce dernier, quand il qualifie un site, un objet touristique très connu, célèbre ou encore fameux, vise à construire un savoir partagé avec le lecteur. La notoriété dans le discours du guide repose ainsi sur des

présuppositions, et les éléments permettant l'appréciation de l'objet en question sont connus de tous ou du moins du plus grand nombre.

La notoriété, qui constitue ensuite une sorte de chose-à-voir, chose-à-faire, est d'une importance décisive pour le touriste. Il se dégage de cette appréhension que le touriste a peur de rater son voyage, il n'est pas à l'abri du remords. De là, la chose-à-voir ne mérite pas seulement d'être vue, elle exige de l'être.

Pour mettre en relief les choses à voir, monuments ou sites, le locuteur dispose de plusieurs moyens, linguistiques, visuels ou encore typographiques. Et le recours aux adjectifs de notoriété permet de réduire le choix des possibilités, d'aller du « secondaire » à « l'essentiel » et d'écarter volontairement tout ce qui est secondaire pour ne se focaliser que sur l'essentiel. Le discours touristique balise ainsi un couloir dans lequel navigue le touriste plutôt que de faire un inventaire des curiosités touristiques.

En examinant nos données empiriques, nous avons relevé les adjectifs suivants portant sur la notoriété : *fameux*, *célèbre*, *prestigieux*, *légendaire*, *renommé*, *réputé*. Regardons maintenant les chiffres :

Adj. de notoriété	Epithète		Attribut
	antéposition	postposition	
fameux	34	1	8
célèbre	52	6	45
prestigieux	5	2	8
légendaire	5	16	4
renommé	0	5	5
réputé	1	14	10
Total des occurrences	97	44	80

Tableau 32 : Les adjectifs de notoriété

A l'examen des données, nous trouvons que *fameux*, *célèbre* et *prestigieux* sont plutôt postposés, tandis que *légendaire*, *renommé* et *réputé* occupent plus souvent la postposition dans des syntagmes nominaux. Ces adjectifs sont la marque des choses qui sont dignes d'être signalées. *Fameux* insiste sur la connaissance, *prestigieux* plutôt sur la valeur. En ce qui concerne *célèbre*, les dictionnaires génériques ne mentionnent pas de différence de sens éventuellement due à la place de l'adjectif dans le syntagme nominal. Le *Grand Robert* remarque cependant à propos de son sens général qu' « il s'emploie en parlant des contemporains, à la différence de *historique* et de *légendaire* ; mais il suppose une grande notoriété, et est donc plus fort que *connu*, *notoire*, *renommé* et *réputé* ». Les attestations suivantes confirment cette remarque du dictionnaire.

<i>Les adjectifs de notoriété antéposés</i>					
fameuse	piste	5	célèbre	poisson	1
célèbre	piste	5	fameux	bouillon	1
légendaire	piste	5	fameux	thé	1
célèbre	baie	4	fameuse	rivière	1
célèbre	bataille	4	célèbre	exportation	1
célèbre	chef	3	célèbres	tours	1
fameuse	soupe	3	fameux	film	1
fameuses	cages	3	célèbre	pagode	1
célèbres	cages	3	célèbres	mathématiciens	1
fameux	chien	2	célèbres	DJ	1
fameuse	cuvette	1	célèbre	créateur	1
légendaire	dynastie	1	célèbre	route	1
prestigieux	royaumes	1	célèbre	poète	1
célèbre	révolte	1	célèbre	victoire	1
fameuses	soupes	1	légendaire	boucle	1
prestigieux	Concours	1	célèbre	trek	1
célèbre	brasseur	1	célèbre	stratège	1
fameuse	fête	1	fameuses	spécialités	1
fameuses	courses	1	célèbre	cuisine	1
fameuse	grue	1	célèbre	festival	1
prestigieux	royaume	1	célèbre	base	1
fameux	docteur	1	fameux	pont	1
fameux	fruit	1	célèbre	marché	1
fameuses	villas	1	fameuse	déclaration	1
célèbre	port	1	célèbre	club	1
célèbre	réalisateur	1	prestigieux	passé	1
célèbre	agence	1	célèbre	station	1
prestigieuse	capitale	1	fameux	massacre	1
fameux	clubs	1	célèbres	musiciens	1
célèbre	rue	1	célèbre	photo	1
légendaires	rois	1	célèbre	héroïne	1
légendaires	remparts	1	fameux	marchés	1
célèbre	roi	1	célèbres	grottes	1

Tableau 33 : Les adjectifs de notoriété antéposés

<i>Les adjectifs de notoriété postposés</i>					
médecins	renommés	2	avocat	renommé	1
eaux	réputées	2	affaires	réputées	1
médecins	réputés	2	réputation	prestigieuse	1
chanteuse	célèbre	1	palace	légendaire	1
voyages	réputées	1	images	légendaires	1
cheval	légendaire	1	Souvenirs	légendaires	1
restaurants	réputés	1	communauté	célèbre	1
spécialité	légendaire	1	héros	légendaire	1
dynastie	légendaire	1	régions	réputées	1

nuit	légendaire	1	maître	légendaire	1
route	légendaire	1	chinois	célèbre	1
écrivain	renommé	1	consultante	réputée	1
adresse	réputée	1	saveur	renommée	1
peintres	célèbres	1	passé	prestigieux	1
galerie	réputée	1	pagodes	renommées	1
compagnies	réputées	1	établissements	réputés	1
lacs	légendaires	1	poétesse	fameuse	1
cœur	légendaire	1	d'artistes	célèbres	1
hôtels	légendaires	1	lieux	réputés	1
Période	légendaire	1			

Tableau 34 : Les adjectifs de notoriété postposés

Les adjectifs en général et les adjectifs de notoriété en particulier ne qualifient pas seulement mais délimitent, comme le déterminant, l'extension du substantif. Cette notion de détermination se renforce encore par l'utilisation de l'article déterminant *le*. Ainsi *la fameuse piste*, *la célèbre bataille*, *le docteur célèbre*, *les pagodes renommées* ne désignent pas n'importe quelle piste, bataille ou n'importe quel docteur, etc. Le référent a été bien déterminé, et différent des autres par sa (ses) caractéristique(s) unique(s) dans son genre. Les adjectifs de notoriété participent à construire alors une classe d'objets et de choses-à-voir quasi obligatoires pour le touriste.

Si la caractéristique essentielle de l'adjectif qualificatif est la description, la caractérisation du substantif. Les adjectifs de notoriété, eux, du fait de leur inscription sur une échelle sémantique gradable, et se trouvant à l'extrémité de l'axe, portent un trait distinctif majeur : l'évaluation subjective supposée partagée par tous ou - au moins un grand nombre - d'interlocuteurs. La subjectivité évaluative du locuteur semble ainsi être reportée au second plan car elle est issue d'une certaine voix d'autrui, pas seulement du locuteur.

Ces adjectifs portent non seulement une valeur descriptive sémantique comme d'autres adjectifs qualificatifs, mais leur utilisation transmet aussi une valeur illocutoire du discours qui les prend en charge, ils peuvent donc dans cette circonstance discursive, fonctionner pragmatiquement. Autrement dit, les adjectifs de notoriété participent à l'instauration d'un devoir institutionnalisé chez le touriste : regarder ce qui doit être vu. Les sujets de valorisation ou les choses-à-voir sont assez variés. Mais il s'agit surtout des objets précis du discours, qui sont bien déterminés dans le contexte énonciatif. Ces choses-à-voir, si elles sont reliées par des itinéraires, des trajets, constituent des circuits touristiques. Ces circuits, petits ou grands en étendue géographique et temporelle, dépendent de deux facteurs principaux : le temps et l'argent dont dispose le touriste. En tout cas, le signalement des choses-à-voir et à-faire sont en quelque sorte des recommandations, des prescriptions qui aident le voyageur à avoir une visite *rationnelle*, attractive, singulière et abordable et d'éviter de passer à côté des « incontournables ».

7.3.2.6. Les adjectifs à valeur numérale

L'un des problèmes majeurs lorsqu'il s'agit de la sélection d'adjectifs qui doivent être compris comme des adjectifs à valeur numérale est la difficulté de distinguer entre l'appréciation et la quantification. En effet, s'il est évident que *nombreux* doit être défini comme un qualificatif à valeur numérale, que dire d'*important* dans l'énoncé suivant, qui pourrait s'interpréter de deux manières différentes selon le contexte ?

« Les Tibéto-Birmans : ils comprennent principalement les Chinois ou Han, qui forment d'importantes communautés urbaines (par exemple dans le quartier de Cholon à Hô Chi Minh-Ville) et détiennent une *part importante* des activités commerciales. » (PFV, 2012 : 54)

Faudrait-il donc inclure, dans une de ses acceptions possibles, mais pas dans d'autres, un adjectif comme *important* parmi les adjectifs qui pourraient être susceptibles de subir la réduction quantitative, pour être classés dans un même groupe : les adjectifs à valeur numérale.

Dans une autre perspective, et selon la catégorisation de Kerbrat-Orecchioni, les adjectifs impliquant une évaluation quantitative sont regroupés dans la catégorie des évaluatifs non axiologiques. Si nous retenons ce critère de définition, voici la liste des adjectifs qui entrent dans cette catégorie : *nombreux, principal, important, rare, riche, gros, unique, multiple, luxuriant, innombrable et abondant*.

Nous précisons tout de suite que ces adjectifs, dans des contextes d'énonciation différents peuvent avoir plusieurs acceptions. La seule acception retenue pour l'analyse est l'évaluation quantitative de l'adjectif. Les autres, soit sont mises de côté, soit analysées dans d'autres groupes.

Voici le tableau récapitulatif de notre corpus concernant ces adjectifs à valeur numérale :

Adj. à valeur numérale	Epithète		Attribut
	antéposition	postposition	
Nombreux	434	13	88
Principal	121	191	48
Important	26	62	110
Rare	46	27	65
Riche	31	11	50
Gros	58	0	12
Unique	6	50	9
Multiple	35	14	5
Luxuriant	4	17	7
Innombrable	11	1	3

Abondant	3	4	7
Total des occurrences	775	390	404

Tableau 35 : Les adjectifs à valeur numérale

Lorsque l'on parle de synonymie, il est d'une certaine manière contradictoire de regrouper parmi les adjectifs à valeur numérale aussi bien les adjectifs qui expriment un grand nombre (*nombreux, multiple, abondant*) que les adjectifs qui dénotent un petit nombre, sinon une instance *unique* ou *rare*. Cette distinction n'est pas valable dans notre cas, car l'analyse que nous faisons porte seulement sur l'évaluation quantitative de l'objet en question. Cette évaluation peut être donc située sur une échelle allant de la rareté à l'abondance.

<i>Les adjectifs à valeur numérale</i>					
nombreux	hôtels	20	nombreuses	villes	7
rare	hôtels	20	nombreux	bateaux	6
multiples	hôtels	20	nombreuses	activités	6
nombreux	restaurants	18	multiples	bateaux	6
rare	restaurants	18	nombreux	vestiges	5
nombreux	sites	16	nombreux	établissements	5
nombreux	services	12	nombreuses	espèces	5
nombreuses	agences	11	nombreuses	minorités	5
multiples	agences	11	nombreux	groupes	5
rare	agences	11	principaux	groupes	5
nombreuses	possibilités	10	nombreux	points	5
rare	touristes	10	rare	établissements	5
nombreux	touristes	10	nombreux	plats	5
nombreuses	touristes	10	multiples	espèces	5
riches	touristes	10	nombreux	bus	5
nombreux	cafés	8	importants	vestiges	5
nombreuses	spécialités	7	rare	groupes	5
nombreuses	compagnies	7	rare	bus	5

Tableau 36 : Les adjectifs à valeur numérale antéposés

Quand on regarde les données empiriques, on remarque que le locuteur prend soin de décrire la destination comme prête pour accueillir les touristes avec de nombreux hôtels, restaurants, sites, activités et agences sur place ayant une valeur d'assurance et de garantie pour un voyage agréable, confortable et intéressant.

« Le gouvernement a programmé tout au long de l'année de nombreux événements et festivités, et espère qu'à cette occasion la ville sera classée au patrimoine mondial de l'Unesco. » (LPV, 2012 : 46)

« La musique traditionnelle se joue sur de nombreux instruments typiques, dont certains très anciens, à l'image des do son, des tambours aujourd'hui très recherchés par les collectionneurs. » (LPV, 2012 : 57)

« En accord avec les préceptes bouddhistes, de nombreux restaurants et vendeurs de rue ne proposent que des plats végétariens (com chay) entre les premier et quinzième jours du mois lunaire - la période idéale pour explorer les marchés et goûter certains mets. » (LPV, 2012 : 68)

« Trajet à travers le delta du fleuve rouge et passage par Haiphong, ville qui a gardé de nombreuses traces architecturales de l'époque française. » (PFV, 2012 : 11)

« Les très nombreux restaurants de Saigon servent des plats européens, chinois, indiens, thaïlandais ... Le pays n'échappe pas à la mondialisation et si le Pho a conquis l'Europe et l'Amérique, la restauration à thème se développe dans les métropoles vietnamiennes, avec la présence de cuisiniers exilés, souvent talentueux, et qui officient dans des établissements proposant une cuisine française, italienne, thaïlandaise, indienne, mexicaine, russe, algérienne, japonaise, coréenne, les Anglais n'étant évidemment pas représentés. » (PFV, 2012 : 90)

« Quartier Pham Ngu Lao : C'est par excellence le quartier backpacker de Saigon avec ses nombreux hôtels pour petits budgets et ses bars, et son activité nocturne qui attirent les visiteurs occidentaux. » (PFV, 2012 : 128)

Alors que les adjectifs comme *unique*, *rare*, *extraordinaire* véhiculent certes une idée de (petite) quantité, le recours à ces qualificatifs par le locuteur répond plutôt à un autre objectif que la description quantitative. Le locuteur veut aborder la question sous la perspective de la rareté, de l'originalité, de l'authenticité de l'objet qualifié. Ce qui donnerait plus de valeur touristique au référent et impose en quelque sorte la visite.

« En sirotant un verre, les terrasses des hôtels légendaires, le Caravelle, le Continental, le Rex, offrent un point de vue unique sur la ville au coucher du soleil. » (PFV, 2012 : 13)

« L'agence propose des séjours uniques et créatifs, à la découverte de la culture, des traditions et des peuples. » (PFV, 2012 : 122)

« D'excellentes glaces françaises et un choix de parfums rares, qui en dit long sur l'infinie variété des fruits du pays. » (PFV, 2012 : 136)

« On y trouve notamment des éléphants (les troupes viennent quelquefois ravager les villages environnants), des crocodiles et l'un des mammifères les plus rares du monde, le rhinocéros de Java. » (PFV, 2012 : 232)

« La gastronomie Vietnamienne offre une extraordinaire palette de saveurs, d'arômes subtils et d'ingrédients frais. » (LPV, 2012 : 19)

« Des oiseaux rares et peu connus, que l'on croyait disparus, ont été repérés et les vastes forêts en bordure du Laos en recèlent certainement d'autres. » (LPV, 2012 : 75)

« Cette montagne calcaire fait partie du Parc national de Ba Vi, qui recèle plusieurs espèces de plantes rares et, côté faune, de nombreux oiseaux et deux espèces menacées d'écureuils volants. » (LPV, 2012 : 122)

Nous remarquons que si le voyage d'autrefois était « voué à l'évangélisation, à l'exploitation et à la conquête » (Colomb, 2008 : 225), le voyage d'aujourd'hui s'est progressivement transformé en une découverte de lieux insolites et de cultures différentes. Il se mue en loisir, il

tend à combiner savamment le besoin de divertissement, le désir d'évasion et la volonté de mieux comprendre et connaître le monde qui nous entoure.

7.3.2.7. *Les adjectifs à valeur de vérité (authenticité)*

Aujourd'hui, le touriste est qualifié de « stressé » et de « pressé ». Il part lors de son voyage à la recherche de « vraies » vacances, de l'authenticité. Cette quête semble refléter un besoin du touriste urbain occidental d'échapper au stress, à la routine de sa vie quotidienne. Or l'authenticité est une valeur construite socio-discursivement. Chaque interlocuteur en a sa propre représentation en fonction de son expérience vécue, de la situation dans laquelle il se trouve. D'ailleurs, l'authenticité apparaît seulement dans des contextes d'interaction, de confrontation et elle peut toucher à différents objets et donner lieu à des images et des significations diverses.

Dans le langage du tourisme, une idée est largement partagée entre les acteurs du domaine. Il s'agit du lien entre la description des sites touristiques et l'expérience authentique du voyageur. Ainsi, MacCannell souligne que :

« The rhetoric of tourism is full of the manifestations of the importance of the authenticity of the relationship between tourists and what they see: this is a *typical* native house; this is *very* place the leader fell; this is *actual* pen used to sign the law; this is the *original* manuscript; this is the *authentic* Tlingit fish club; this is a *real* piece of *true* Crown of Thorns » (MacCannell, 1989 : 14).

L'interprétation de ce qu'est vraiment l'authenticité d'une destination ou d'une expérience dépend également du ressenti personnel. Sa signification va donc varier d'un visiteur à l'autre. Dans le sens global, l'authenticité représente ce qui se conforme à la vérité, à l'original. Donc pour répondre à ce désir d'authenticité de son public, le discours touristique fait appel à la description, à la qualification des sites, des services comme authentiques par le moyen des adjectifs qualificatifs : *vrai, véritable, authentique, réel, original, unique, ancien, typique*. Ces qualificatifs sont abondants dans notre corpus. Voici quelques exemples :

« Incroyable mais *vrai* : les eaux troubles du lac Hoan Kiem abritent bel et bien des tortues. »

« Servir le thé à la maison, ou au bureau, est plus qu'une politesse, c'est un *vrai* rituel. »

« Pour goûter de *vraies* spécialités locales, toute une série d'échoppes, ouvertes tard le soir, vendent des tripes en face du Hoanh Anh Hotel. »

« Hanoi et HCMV sont idéales en la matière, tout comme Hué, *véritable* plaque tournante culturelle. »

« Lang Son est une ville assez agréable à explorer, avec quelques heures devant soi – le marché nocturne est un *véritable* spectacle. »

« Et, après avoir visité la seule *véritable* curiosité du coin, la majestueuse grotte de Phong Nha, pourquoi ne pas faire une pause d'un jour ou deux à Dong Hoi, loin des itinéraires classiques ? »

« C'est un *véritable* musée de meubles antiques français et chinois, où l'on admire un buffet bas et un salon ornés d'incrustations de nacre qui contrastent avec la grande table en bois (est en fait le lit familial) dans la pièce de devant. »

« Atmosphère conviviale autour d'une cuisine *authentique* : sushis, sashimis, soupe de miso et teppanyaki (mets grillés sur une plaque chauffante). »

« On vient généralement ici pour découvrir les villages des minorités ethniques (les "Montagnards"), d'autant plus *authentiques* qu'on s'écarte des sentiers battus. »

« Une bonne adresse pour une cuisine Vietnamiennne *authentique* et bon marché. »

(LPV, 2012)

« Décors en céramique de toits, des bas-reliefs, des dallages, céladons prenant une couleur verdâtre ou brune typiquement vietnamienne ... Les images et figures représentées sont *originales*, les motifs de chrysanthèmes se multiplient. »

« Cela se traduit dans les activités proposées, toujours *originales*, toujours proches de la nature et des traditions du Vietnam. »

« L'agence propose des séjours *uniques* et créatifs, à la découverte de la culture, des traditions et des peuples. »

« Elles font de très beaux cadeaux, ne coûtent presque rien, et pourtant chacune est une pièce *unique* où s'inscrit l'âme du pays. »

« On y a un point de vue *unique* sur mille sommets qui moutonnent sur l'horizon. »

« Sur les marchés, vous trouverez naturellement les *typiques* chapeaux coniques, dont les plus beaux sont vendus à Huê. »

« Déjeuner ou dîner dans des petits restaurants *typiques*, où la cuisine n'aura pas d'égale. »

« Endroit *typique* de la région, on y retrouve tout ce qui fait le charme du delta, jardins et vergers propices à de longs après-midi rafraîchis en sirotant une noix de coco. » (PFV, 2012)

La quête de l'authenticité fait partie des grandes motivations du voyage de l'homme postmoderne. La société occidentale contemporaine n'est pas vue par les touristes issus de cet espace comme un progrès, mais plutôt comme une évolution dont ils sont très nostalgiques, ce qui incite les hommes à aller ailleurs, à chercher par le tourisme des modes de vie qu'ils imaginaient plus simples, plus « naturels », plus « authentiques », mais pas forcément mieux.

Cette notion d'authenticité utilisée dans le discours du tourisme permet de valoriser et surtout de commercialiser des objets, des espaces (une destination authentique), ou des expériences touristiques (une rencontre authentique).

7.3.2.8. Quelques adjectifs exprimant l'« hospitalité »

Pour inciter les touristes d'aller à la rencontre des gens locaux, à visiter les endroits, le discours touristique fait appel de nouveau à un vocabulaire axiologique, notamment des

adjectifs qualificatifs à valeur méliorative. Les habitants locaux avec qui les touristes entrera en contact et les endroits recommandés sont décrits comme *accueillant*, *chaleureux*, *sympathique*. Regardons quelques extraits du corpus :

Accueillant

Ce petit hôtel tenu par la famille Van Bong, très accueillante, dispose de Chambres au décor surchargé, mais non dénué de charme.

Également tenu par une famille accueillante, ce petit hôtel se trouve à un carrefour passant.

Le propriétaire est très accueillant.

Le personnel est très accueillant.

La capitale de la province de Phu Yen est une cité accueillante, dotée d'une grande et agréable plage de sable doré, peu fréquentée et parfaite pour une halte d'une nuit.

Dans une petite allée à l'écart de Hung Vuong, cet hôtel tenu par une famille est très accueillant.

Très semblable à beaucoup d'autres mini-hôtels, cet établissement est particulièrement accueillant, avec un personnel serviable.

Les chambres sont impeccables et le personnel est accueillant.

Un restaurant accueillant et sans prétention, joliment décoré de miroirs.

Les villageois se montrent généralement accueillants envers les touristes, et certains des plus âgés parlent français.

La plupart des hôtes ne parlent guère le français ou l'anglais, mais n'en sont pas moins accueillants.

Les bonzes sont particulièrement accueillants et ravis d'échanger quelques mots (en anglais).

Tenu par une famille très accueillante, cet hôtel se situe dans le centre-ville.

Chaleureux

Dans l'une des rues les plus vivantes de la vieille ville, cet hôtel compte parmi les plus chaleureux.

Tout le personnel, poli et efficace tout en restant chaleureux, a suivi ce programme.

Tenu par le frère du propriétaire des Dreams, le Thien An perpétue la tradition familiale : accueil chaleureux, chambres spacieuses et somptueux petit-déjeuner.

De l'autre côté de la rivière Co Chien en venant de Vinh Long, cet établissement chaleureux accueille les voyageurs dans des petits bungalows équipés de toilettes à la turque.

Bon marché et chaleureux, ce petit restaurant privilégie les plats traditionnels simples, comme la soupe aigre, le poisson cuit dans une marmite d'argile et le porc au riz.

Généreux

Si vous êtes invité à un repas de fête dans un foyer Vietnamien, mieux vaut ne pas trop manger auparavant : les Vietnamiens sont des hôtes généreux et, en tant qu'invité, on attendra de vous que vous fassiez honneur aux plats.

Sympathique

Dans un bâtiment historique, cet hôtel tenu par une sympathique famille est agrémenté de hauts plafonds et d'un superbe carrelage ancien.

Pho Ta Hien qui aligne nombre de petits bars sympathiques, fait la joie des touristes.

Un "pub" sympathique et douillet, où touristes, expatriés et locaux se retrouvent pour prendre un verre dans la bonne humeur.

Un établissement simple, au personnel sympathique, doté d'une terrasse donnant sur la rue.

L'accueil est sympathique et les réceptionnistes parlent un peu anglais.

Le personnel, sympathique, parle un peu anglais.

Établissement confortable, propre, bien tenu et sympathique, bénéficiant d'une équipe de guides connaissant parfaitement la région.

Toujours aussi sympathique et bon marché, cette petite pension familiale propose des chambres propres donnant sur la rivière.

À côté du Phu Quy, cet hôtel très sympathique comporte des Chambres spacieuses et bon marché, accessibles par un escalier.

Un hôtel qui ne paie pas de mine, mais les Chambres y sont abordables et les propriétaires se montrent très sympathiques.

Un établissement familial sympathique, avec piscine et jolie plage à proximité.

Outre le plaisir de circuler sur des routes sans fin, vous vous promènerez avec un conducteur sympathique qui connaît parfaitement la région et vous fera découvrir la vie rurale.

L'hôtel le plus sympathique et confortable de Dalat.

Il ouvre jusque tard et le barman est sympathique.

Niché dans une rue résidentielle tranquille, ce sympathique mini-hôtel loue des Chambres lumineuses et spacieuses.

Tous offrent des Chambres vastes et propres et un service sympathique.

Géré par une sympathique famille caodaïste, cet établissement est dans une partie très "locale" de Pham Ngu Lao, près du marché Thai Binh.

Le sympathique personnel est habillé en ao dai (costume traditionnel Vietnamien).

Les moines sympathiques se feront un plaisir de vous la faire visiter.

Le sympathique instituteur qui tient cet hôtel (et parle anglais) fait oublier la simplicité des chambres et les sdb avec eau froide.

Très sympathique, il parle parfaitement français et se fera un plaisir de vous renseigner.

(Extrait du LPV, 2012)

La première remarque que nous pouvons faire à travers cette description concerne la position de ces adjectifs. Ils sont, dans la plupart des cas, postposés en tant qu'épithète du nom. Cela s'explique par la masse phonique de ces qualificatifs. Il s'agit des adjectifs polyphoniques qui sont traditionnellement placés après le substantif qu'ils qualifient. Pourtant quelques exceptions s'observent dans l'extrait. C'est le cas par exemple du *sympathique* personnel, ou *sympathique* instituteur. La antéposition dans ces cas n'affecterait pas le sens de l'adjectif, mais contribue à l'équilibre phonétique et syntaxique de la phrase.

Concernant les objets discursifs mis en valeur, comme nous l'avons vu dans l'extrait, les touristes vont non seulement rencontrer des agents commerciaux et des professionnels qui sont accueillants et sympathiques (le personnel, le gérant d'hôtel, le propriétaire, etc.) mais également la population locale : *famille accueillante*, *villageois accueillants*, *les bonzes* aussi. De plus, les endroits et les lieux sont décrits avec des adjectifs positifs. Il s'agit par exemple d'une *cité accueillante*, d'un *restaurant accueillant*, d'un *bar sympathique*, etc. Il est intéressant de remarquer que les adjectifs comme *accueillant*, *sympathique*, *chaleureux*, normalement réservés à la qualification des êtres humains, sont utilisés dans le discours du tourisme pour valoriser des sites et des endroits. Il s'agit en quelque sorte d'une personnalisation intentionnelle du scripteur guide. Globalement, les adjectifs dans ce groupe décrivent les hôtes et l'hospitalité des destinations touristiques.

En guise de conclusion, nous avons remarqué que les adjectifs qualificatifs occupent une place importante dans le discours du tourisme. Tous types confondus, ils sont très présents dans le corpus. Nous y avons relevé 2670 occurrences d'adjectifs qualificatifs qui ont au total 38136 attestations. La fréquence moyenne d'un adjectif est de 14,2. Parmi ces adjectifs, les qualificatifs à valeur méliorative que nous avons analysés sont utilisés pour traiter plusieurs thèmes : le paysage, la nature, l'homme, les produits touristiques, le voyage et l'expérience du touriste, etc. Tout cela avec d'autres moyens linguistico-discursifs, comme le traitement des éléments dysphoriques que nous allons analyser ci-après, donnent au discours du tourisme un ton globalement mélioratif et positif. Cela est évident car il s'agit d'un type de discours promotionnel comme nous l'avons montré.

7.3.2.9. Traitement des éléments dysphoriques

Nous avons vu jusqu'à présent que le discours touristique est un discours utilitaire, prescripteur et promotionnel.

A part le signalement de dangers, des mises en garde clairement indiquées, il faut vraiment chercher pour trouver quelques évocations négatives concernant la circulation, la gestion des sites touristiques, l'environnement. Ces éléments dysphoriques se réduisent à quelques mentions rapides et éparses dans le discours, qui est globalement glorieux (dans l'extrait suivant, c'est nous qui soulignons).

« N'oubliez pas que la police fait appliquer strictement le couvre-feu : les bars doivent être fermés à minuit, **ce qui réduit sérieusement la vie nocturne**. Quelques lieux, de plus en plus rares, pratiquent toutefois le "lock-in" (l'endroit est fermé, mais les clients déjà à l'intérieur restent). » (LPV, 2012 : 112)

« Si vous en [le cyclo-pousse] trouvez un à l'attente, c'est encore de nos jours un agréable moyen de parcourir de courtes distances en ville (**en dépit des gaz d'échappement des motos**). » (LPV, 2012 : 120)

« Voiture et moto : Passez d'abord quelques semaines à Hanoi avant de vous lancer à l'assaut des rues à moto. **Voici même de bonnes raisons de ne pas le faire : la signalisation est différente de celle de votre pays**, ou carrément inexistante, les rues changent de nom tous les 100 mètres, **la circulation est redoutable, l'air est toxique, l'éclairage de nuit déficient, et les bonnes manières inconnues**. Sans parler des problèmes de parking et de vol possible, ou d'amendes que les policiers vous feront payer en espèces. Cela étant dit, la plupart des pensions et des hôtels vous loueront une mobylette pour environ 5 \$US par jour ! » (LPV, 2012 : 120)

« Très agréable, la promenade en bateau, qui traverse de superbes paysages, prend environ 2 heures aller-retour. Comptez environ 2 heures supplémentaires pour grimper au sommet et redescendre. Le chemin qui y mène est par endroits escarpé, et **très glissant** en cas de pluie. Mais la bonne nouvelle, c'est qu'il existe désormais un téléphérique qui vous mène au sommet pour 30 000 vnd l'aller simple.[...] Chaque week-end de l'année, les fidèles et les visiteurs viennent faire du bateau, de la marche et explorer les grottes. **Détritus, échoppes**

bruyantes et vendeurs ambulants tenaces font partie du paysage. Vous voilà prévenu ! » (LPV, 2012 : 121)

« Ce minuscule restaurant **ne paie pas de mine**, mais son petit patio est très agréable. Fruits de mer et spécialités vietnamiennes, d'un prix abordable. » (LPV, 2012 : 138)

« Presque tous les circuits en bateau partent du dock touristique de Bai Chay à Along : une **véritable fourmilière où des dizaines de bateaux débarquent leurs passagers et en accueillent d'autres dans la foulée**. Vers midi, des centaines de personnes s'y affairant. **Les odeurs de gaz d'échappement sont une introduction bien peu agréable** aux charmes de la baie d'Along... » (LPV, 2012 : 144)

« Concernant la richesse de la faune et de la flore, le Viêt Nam est un don du ciel. C'est un des pays du monde qui présente la biodiversité la plus riche, avec des écosystèmes très variés. Malheureusement, comme partout ailleurs, **cette richesse est fragilisée, menacée et en butte à des agressions qui menacent d'être irréversibles**. » (PFV, 2012, 27)

Des références à des éléments négatifs, mais bien réels, sont présentes, bien que peu fréquentes et souvent neutralisées, voire même contrecarrées grâce à un jeu de balance. En effet, il nous apparaît que ce pôle d'attraction négative est compensé par l'attraction d'un pôle positif. Cet équilibre se fait au profit du lecteur, qui apprend avant même de partir à relativiser les moments moins agréables (au premier abord) de son voyage. A défaut de pouvoir en faire une étude précise, dans les limites de ce travail, nous nous contenterons de citer quelques extraits où l'on peut voir, comme le montre bien Moirand (2004), même dans un contexte dysphorique, le mécanisme euphorisant de balancement du négatif au positif :

« Malgré son entrée **peu accueillante**, cet hôtel est censé être l'une des meilleures adresses de la ville. » (LPV, 2012 : 150)

« **Un courant sous-marin rend la mer dangereuse**, en particulier en hiver. Toutefois, protégée par les hauteurs de Nui Son Tra, My Khe **reste la partie la plus sûre** de China Beach. » (LPV, 2012 : 245)

« C'est un endroit superbe où l'accueil est agréable, **malgré le bruit constant** des camions. » (LPV, 2012 : 310)

« Ce musée, ouvert en 1929 par la société des études indochinoises, **a deux défauts** : l'absence de chronologie dans ses présentations et la présence de trop nombreuses copies (les originaux se trouvant chez des collectionneurs). **Sa visite peut toutefois être intéressante**. » (PFV, 2012 : 140)

« **L'intérêt de Mong Cai est d'être une ville de passage**. On n'y séjourne pas, sinon dans l'attente de passer la frontière. **Pourtant se rendre à Mong Cai peut-être l'occasion de plonger dans l'effervescence d'une ville du Far-East où règne une ambiance particulière** du fait de l'importance des flux d'échanges entre le Viêt Nam et la Chine » (PFV, 2012 : 434)

En fin de compte, malgré quelques dangers, quelques « points noirs », le discours des guides dans son ensemble est de type promotionnel, il s'agit d'une « invitation au voyage ». *Il ne*

faudrait surtout pas que ces éléments dysphoriques vous découragent de partir ou plus gravement vous gâchent vos vacances !

En guise de conclusion, nous empruntons une remarque très juste de Dann (1996) à propos du tourisme et des phénomènes corrélés : « *Tourism is not a basic need [...] it is a want, an envy, a desire, something which can be converted into a must by the art of persuasion* » (Dann, 1996 : 64)¹³³. Et pour convaincre le touriste, lui donner plus envie de partir vers une destination choisie, le scripteur-guide fait appel à différents moyens et procédés en faveur d'un discours globalement valorisant et euphorique. Parmi les moyens linguistiques et discursifs, l'institution d'une bonne image de soi, le recours à des adjectifs à valeur méliorative, le traitement des éléments « négatifs », etc., apportent au discours touristique d'importantes modulations sémantiques afin de réaliser ses visées communicationnelles.

Conclusion du chapitre

Au cours de ce chapitre, nous avons mis en évidence, par différents niveaux et moyens d'analyse (discursif, communicationnel, lexico-sémantique, l'organisation du discours du guide de voyage et du guide touristique, leurs visées communicationnelles ainsi que quelques procédés linguistiques et discursifs récurrents dans la construction du discours.

Nous avons constaté que le discours écrit et le discours oral n'ont pas la même structure, ni les mêmes formes de catégorisation de l'information. Le discours écrit s'est organisé grâce à une structure plutôt typographique avec la mise en évidence des sections thématiques, des rubriques grâce à des intertitres; ce qui facilite la recherche d'information et le feuilletage. Quant au discours oral, les énoncés du guide se sont regroupés en trois séquences dont chacune a une fonction dominante propre. La séquence d'ouverture a pour objectif de réaliser les rituels d'une interaction verbale orale. Il s'agit donc de la salutation, de la présentation afin d'établir les liens de connivence entre le guide et les touristes et ensuite de la définition du programme discursif du circuit. Le guide exprime également sa disponibilité au service des touristes. Les séquences des énoncés transactionnels ont pour but d'assurer la médiation linguistique entre les touristes et le référent socio-culturel. Au sein d'une séquence transactionnelle, nous avons montré que le discours était un mélange de moments de monologue assurés par le guide et d'interactions. Il est évident que le guide, pour exécuter son contrat communicatif, a plus de temps de parole, mais les touristes participent également à co-construire le discours par des moyens verbaux et paraverbaux. La présence et la participation des touristes justifient l'existence du discours du guide. Le fait de devoir produire un discours de médiation oblige le guide à prendre en compte plusieurs thèmes. L'introduction d'un thème est faite très souvent en fonction de la présence du référent dans le champ de vision du

¹³³ Le tourisme n'est pas un besoin fondamental [...] il est un souhait, une envie, un désir, quelque chose qui peut être converti en une obligation par l'art de la persuasion.

touriste et des visiteurs. De manière générale, les référents matériels donc visibles sont en quelque sorte des déclencheurs de la prise de la parole et ils convoquent aussi des référents socio-culturels immatériels et invisibles. Nous avons également remarqué que dans le cadre d'une visite guidée, le guide ne peut pas aborder tous les thèmes par manque de temps et parfois de connaissances sur le référent. Dans une telle situation, le guide se voit obligé de faire un choix, ce qui explique les variations entre les discours des différents guides quoiqu'ils portent sur le même référent.

Concernant les visées communicationnelles, le discours écrit et le discours oral partagent quelques traits communs. Il s'agit, dans les deux cas, du discours de médiation culturelle. Mais les différences sont non négligeables. Le discours écrit a plutôt une vocation promotionnelle afin de susciter chez le lecteur l'envie de partir en voyage. Les rubriques contenant des informations pratiques ont pour finalité d'aider le touriste à préparer son voyage. Quant au discours oral, son objectif est de transmettre des connaissances et d'aider les touristes à comprendre la culture et la société locales. Afin de réaliser leurs objectifs communicatifs, les discours écrit et oral du guide font appel à des séquences d'énoncés de nature très diverse : narrative, descriptive, nominative, etc.

L'analyse de l'organisation du discours nous a permis de saisir les stratégies que les guides avaient mises en place pour assurer la cohésion textuelle et la cohérence thématique, et de constater son dynamisme. A chaque niveau d'organisation, plusieurs stratégies ont été mises en place par l'énonciateur, mais elles ne sont pas en concurrence, elles participent ensemble à co-construire le discours.

Dans ce chapitre, nous avons également examiné l'emploi d'un moyen linguistique dont ses occurrences sont nombreuses dans le guide de voyage, celui des adjectifs valorisants. Nous avons relevé une centaine d'adjectifs de ce type et les avons envisagés sous l'angle lexico-sémantique tout en mettant en évidence les thèmes/sujets que qualifient ces adjectifs.

L'analyse de corpus nous a fourni des résultats très riches, et ce sur plusieurs plans. Nous les prendrons en compte dans notre démarche didactique et notamment dans la conception des activités d'apprentissage.

TROISIEME PARTIE

PROPOSITION DES ACTIVITES DISCURSIVES SUR LE WEB

Une démarche de type web 3 (web sémantique) a pour fonction d'exploiter les connaissances (telles qu'elles ont été structurées dans la partie 1) et les données recueillies (telles qu'elles ont été structurées dans la partie 2) afin de construire des processus d'apprentissage de la langue.

Cette partie comprendra deux chapitres 8 et 9. Au chapitre 8, nous allons d'abord proposer une articulation entre les deux niveaux d'apprentissage (bas niveau et haut niveau) sous la forme concrète d'exercices et d'activités d'apprentissage pour que les apprenants puissent s'approprier le discours du guide, tant sur le plan de la réception que de la production. Nous donnerons ensuite, à titre illustratif bien sûr, des exemples de conception d'exercices au service des stratégies discursives.

Au chapitre 9, nous préciserons nos choix à propos de l'apprentissage basé sur le web comme support didactique et nous proposerons quelques activités d'apprentissage discursives et des propositions de mise en œuvre, ce qui permettra de concrétiser davantage notre démarche. Les activités d'apprentissage seront conçues pour s'inscrire dans une démarche discursive dans laquelle le *blended learning* sera pris comme mode d'organisation pédagogique.

Cette dernière partie sera donc une partie d'application.

CHAPITRE 8

DES ACTIVITÉS DISCURSIVES AUX EXERCICES

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons discuter d'abord de l'existence des niveaux d'apprentissage et de leur articulation. Nous aborderons ensuite la question de la transférabilité des résultats de l'analyse de corpus aux des activités d'apprentissage. Le rôle des technologies pour soutenir le développement des activités discursives sera également discuté. Nous finirons le chapitre avec la révision de la notion d'« *exercice* ». Nous verrons que tous les exercices sont susceptibles d'être utilisés dans une formation FOS. Ce n'est donc pas la forme des exercices qui diffère dans ce type de formation, mais leur objectif et leur inscription dans un dispositif. Ainsi, on proposera un exercice de repérage pour sensibiliser les apprenants à l'existence des genres de discours différents d'un domaine à l'autre, mais aussi au sein d'un domaine d'activité socio-professionnelle. Si quatre types d'exercices sont retenus pour l'analyse qui débouche sur des exemplifications concrètes, c'est parce que nous y voyons un intérêt particulier pour développer les activités discursives. Il convient de préciser tout de suite que les exercices ne seront pas proposés de manière indépendante des activités d'apprentissage, le recours à ces exercices dépend des difficultés que l'apprenant rencontre lors de la réalisation des tâches discursives et contribue en quelque sorte à automatiser l'acquisition des compétences de bas-niveau (grammaticale, syntaxique, sémantique et lexicale) au service des stratégies discursives nécessaires à la bonne réalisation de ces tâches.

8.1. Niveaux et types d'apprentissage (bas-niveau vs. haut-niveau)

La notion de *niveaux d'apprentissage*, très courante dans le discours quotidien, ne fait pas l'objet d'une définition scientifique explicite. Il existe au moins trois acceptions possibles pour ce terme. De manière générale, il s'agit d'une notion servant à décrire les niveaux de compétences exigés par les examens et les tests d'évaluation. En didactique des langues, c'est le cas par exemple des niveaux communs de référence (A1, A2, B1, B2, C1, C2) décrits dans le CECR. Pour les pédagogues, les apprentissages sont découpés en différents niveaux pour refléter la progression. Ainsi, les connaissances d'une matière ou d'un domaine sont divisées *grosso modo* en trois niveaux allant du niveau élémentaire au niveau approfondi en passant par le niveau intermédiaire. De ce fait, on parle souvent des apprenants de niveau débutant (ou élémentaire) ou intermédiaire ou encore avancé. Les manuels didactiques feront aussi l'objet de précisions pour le niveau en question. Enfin, en psychologie cognitive développementale (qui porte sur l'apprentissage des compétences cognitives complexes), ce concept réfère au niveau de compétences que l'apprenant peut atteindre dans la meilleure condition. Le seuil

maximal du niveau d'apprentissage se trouve dans la ZPD développée par Vygotski. Au sein d'une matière, le terme *niveaux d'apprentissage* désigne les différentes tâches cognitives que l'apprenant peut effectuer avec succès. Sur une échelle de complexité et au niveau du traitement cognitif, on distingue généralement trois niveaux allant du plus simple au plus complexe. Ce sont la mémorisation, la compréhension et l'application. Notons que d'autres catégorisations sont disponibles (Bloom, 1956 ; Gagné, 1965 par exemple), nous y reviendrons. La plupart des connaissances et des compétences peuvent être apprises à ces trois niveaux. Le terme *types d'apprentissage* désigne plutôt les modalités d'appropriation de différents types de connaissances (déclaratives ou procédurales) et d'attitudes. On s'accorde sur le fait qu'il existe un lien entre les niveaux et les types d'apprentissage. En effet, la mémorisation concerne essentiellement les connaissances déclaratives, tandis que l'application implique des connaissances procédurales.

Ainsi, il est crucial d'examiner quelques modèles de classement des connaissances et leurs articulations. Nous sommes convaincu que la compréhension des types de processus cognitifs impliqués pour chaque niveau d'apprentissage nous permettra de concevoir des stratégies pédagogiques et didactiques adaptées et efficaces.

8.1.1. Taxonomie des connaissances de Bloom, révisée par Krathwohl (2002)

Dans un souci de clarification et d'échanges des dispositifs d'évolution et des outils de référence pour l'élaboration d'un programme éducatif, un groupe de chercheurs américains sous la direction de Benjamin S. Bloom, après plusieurs séances de travail, ont produit entre autres une référence appelée *Taxonomy of Educational Objectives* (1956) (Taxonomie des objectifs pédagogiques), qui est devenue maintenant classique pour tout examinateur et concepteur de programmes d'apprentissage. La taxonomie est décrite comme « *a set of standard classifications* » (Bloom et alii, 1956 : 1) des compétences détaillées que l'apprenant peut acquérir grâce à l'apprentissage. La taxonomie se divise en trois domaines : cognitif, affectif et psychomoteur. C'est sur le premier domaine que porte notre analyse.

Dans le domaine cognitif, Bloom et alii (1956) ont identifié l'ensemble des compétences cognitives essentielles visées par l'éducation et les ont organisées, selon des principes pédagogiques, logiques et psychologiques, en six classes différentes : *Knowledge* (connaissance), *Comprehension* (compréhension), *Application* (application), *Analysis* (analyse), *Synthesis* (synthèse) et *Evaluation* (évaluation). Il s'agit d'un « *hierarchical order of the different classes of objectives* » (*ibidem* : 18) dont la représentation courante est illustrée par le schéma suivant :

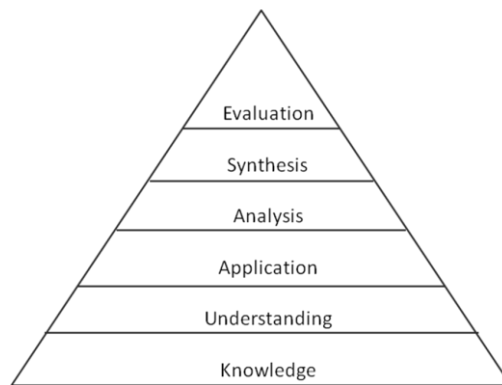


Figure 24 : Taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom et alii (1956)

Bloom et *alii* précisent que les objectifs sont classés selon un ordre croissant (de bas en haut) de complexité du processus de traitement cognitif, c'est-à-dire du simple au complexe, du concret à l'abstrait. Les compétences du niveau inférieur de l'échelle constituent la base et sont nécessaires pour développer les compétences des niveaux supérieurs. La taxonomie représente ainsi une hiérarchie cumulative. De ce fait, une certaine connaissance du domaine concerné est nécessaire pour comprendre un fait, un événement. La connaissance et la compréhension sont indispensables à son application et ainsi de suite.

Dans l'apprentissage des langues, l'apprenant peut mémoriser le vocabulaire (morphologie, prononciation, traits sémantiques, etc.), des règles grammaticales (accords en nombre, en genre, conjugaison, etc.). La mémorisation est la base de tout apprentissage. Elle concerne principalement le processus de l'encodage et de l'enregistrement dans la mémoire à long terme des informations, des faits associés avec des stimuli. Une fois acquises, ces connaissances peuvent être rappelées quand le sujet se confronte ou non à des stimuli similaires à ceux rencontrés lors de son apprentissage. La compréhension, quant à elle, concerne un niveau plus élevé dans le traitement cognitif de l'apprenant. A ce niveau, l'apprenant mobilise ses connaissances antérieures pour saisir et appréhender un événement, un fait ou un concept dans son ensemble. Comprendre quelque chose, c'est être capable de le conceptualiser dans une certaine mesure et d'en dégager le sens. Par exemple, dans le cas d'un apprentissage d'une langue, la compréhension implique la capacité de saisir le sens d'un énoncé, d'un message, etc. ; les processus cognitifs impliqués sont l'association, la comparaison, la distinction et l'inférence, etc. dont le résultat est l'appropriation du sens de la part du sujet apprenant.

Pour être explicite, la taxonomie de Bloom porte seulement sur les compétences observables et évaluables. Chaque niveau est subdivisé en sous-catégories qui correspondent à des types d'activités exigeant les mêmes processus cognitifs. L'ensemble des catégories sont résumées dans le tableau suivant :

1. Connaissance 1.1. Connaissance des données particulières 1.1.1. Connaissance de la terminologie 1.1.2. Connaissance des faits particuliers 1.2. Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières 1.2.1. Connaissance des conventions 1.2.2. Connaissances des tendances et des séquences 1.2.3. Connaissance des classifications 1.2.4. Connaissance des critères 1.2.5. Connaissance des méthodes 1.3. Connaissance des représentations abstraites 1.3.1. Connaissance des principes et des lois 1.3.2. Connaissance des théories
2. Compréhension 2.1. Transposition 2.2. Interprétation 2.3. Extrapolation
3. Application
4. Analyse 4.1. Recherche des éléments 4.2. Recherche des relations 4.3. Recherche des principes d'organisation
5. Synthèse 5.1. Production d'une œuvre personnelle 5.2. Elaboration d'un plan d'action 5.3. Dérivation d'un ensemble de relations abstraites
6. Evaluation 6.1. Critique interne 6.2. Critique externe

Tableau 37 : Synthèse des objectifs pédagogiques selon la taxonomie de Bloom et alii (1956)¹³⁴

Bloom et *alii* suggèrent également une liste des verbes qui illustrent l'acquisition d'une compétence. Prenons par exemple, au niveau de la compréhension, les verbes caractérisés par cette compétence sont : décrire, comprendre, expliquer, donner l'exemple, etc. ; au niveau de l'analyse : analyser, comparer, décomposer, interpréter, etc. De manière globale, on peut synthétiser les six catégories de la taxonomie et les verbes exprimant les objectifs correspondants, les contenus essentiels de chaque catégories comme suit :

Catégories	Verbes pour objectifs généraux	Verbes pour objectifs spécifiques	Contenus
1. Connaissance	connaître, savoir, répéter, se rappeler, reconnaître	nommer, énumérer, identifier, réciter, classer	faits, lieux, informations, objets, événements caractéristiques, vocabulaire

¹³⁴ Les objectifs sont traduits en français par Nadeau (1988 : 262).

2. Compréhension	comprendre, saisir le sens, transposer, extrapoler, interpréter, interpoler	dire autrement, expliquer, décrire, donner, illustrer, représenter	mot, phrase, idée, définition, signification, exemples nouveaux, relations, aspects, conséquences
3. Application	appliquer, se servir, utiliser	choisir une action, résoudre, trouver une solution	nouvelle situation, problème, difficultés, situations
4. Analyse	analyser, saisir l'organisation, trouver les structures	expliquer, décrire, réduire, donner la cause, montrer le principe, donner le rôle, déceler, induire, distinguer, inférer	causes, effets, principe, liens, événements, conduites, appareil, parties, organes, erreur, sophisme, faits et hypothèses, arguments
5. Synthèse	synthétiser, composer, créer, inventer	planifier, rédiger, produire, dessiner, agencer, modifier, formuler, combiner	œuvre, rédaction, narration, description, couleurs, formes, histoire, théorie, structures, modèles, découvertes
6. Evaluation	évaluer, juger, comparer	décrire, montrer, justifier, motiver, expliquer, valider, décrire, argumenter, distinguer	avantages, inconvénients, décisions, similitudes, difficultés, accord, désaccord, forces, faiblesses

Tableau 38 : Les verbes et les contenus appropriés correspondant à la taxonomie de Bloom (domaine cognitif), selon Morissette (2001: 38).

La taxonomie de Bloom présente plusieurs intérêts tant pour les concepteurs de *curricula* que pour les pédagogues. En effet, les concepteurs de programmes peuvent se référer à la description des compétences pour déterminer les objectifs d'apprentissage et construire ensuite les dispositifs d'évaluation des résultats. Les enseignants peuvent s'y référer pour comprendre les principaux objectifs d'un cours et d'une formation. Tout cela est déjà prévu dès l'élaboration de la taxonomie. Il est écrit dans la présentation du *Handbook 1 : Cognitive domain* que :

« Curriculum builders should find the taxonomy helps them to specify objectives so that it becomes easier to plan learning experiences and prepare evaluation devices. »¹³⁵ (Bloom et alii, 1956 : 2).

« Use of taxonomy can also help one gain a perspective on the emphasis given to certain behaviors by a particular set of education plans »¹³⁶ (*ibidem*).

Ainsi la taxonomie fournit-elle un cadre conceptuel et méthodologique à l'élaboration des objectifs à atteindre pour les activités d'apprentissage que l'on souhaite proposer aux apprenants. On voit bien que ce qui importe, ce n'est pas le contenu de ces activités lui-même, mais les compétences que ces dernières permettent de développer. Les verbes d'actions attribués à chaque niveau constituent donc à la fois la consigne de l'activité et l'indice pour évaluer les résultats obtenus.

Au cours de ces dernières années, la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom a fait l'objet de nombreuses critiques et révisions. L'une d'entre elles qui mérite d'être mentionnée, est la réorganisation proposée par Krathwohl (2002).

Dans cette version révisée de Bloom, Krathwohl (2002) a assigné la forme verbale au nom des catégories pour mieux représenter les processus cognitifs impliqués. L'auteur a également changé l'ordre des deux derniers niveaux de la taxonomie en plaçant « évaluation » à la place de l'habileté « synthèse/création ». Avec le changement des termes et la réorganisation des niveaux, voici la nouvelle taxonomie selon Krathwohl (2002 : 215)

<p>1.0 Remember – Retrieving relevant knowledge from long-term memory.</p> <p>1.1 Recognizing</p> <p>1.2. Recalling</p>
<p>2.0 Understand – Determining the meaning of instructional messages, including oral, written, and graphic communication</p> <p>2.1 Interpreting</p> <p>2.2 Exemplifying</p> <p>2.3 Classifying</p> <p>2.4 Summarizing</p> <p>2.5 Inferring</p> <p>2.6 Comparing</p> <p>2.7. Explaining</p>
<p>3.0 Apply - Carrying out or using a procedure in a given situation</p>

¹³⁵ Les concepteurs de *curricula* peuvent trouver dans la taxonomie des aides leur permettant de préciser les objectifs pédagogiques de sorte qu'il devient plus facile de programmer les activités d'apprentissage et de préparer les dispositifs d'évaluation.

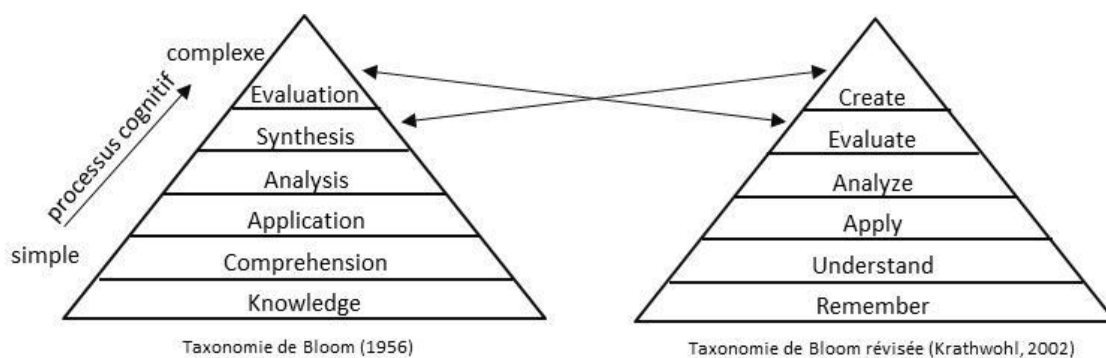
¹³⁶ L'utilisation de la taxonomie permet de mieux comprendre le degré de priorité ou d'attention accordé à certains comportements dans un ensemble particulier du programme éducatif.

3.1 Executing
3.2 Implementing
4.0 Analyze – Breaking material into its constituent parts and detecting how the parts relate to one another and to an overall structure or purpose
4.1 Defferentiating
4.2 Organizing
4.3 Attribuing
5.0 Evalutate – Making judgment based on criteria and standards
5.1 Checking
5.2 Critiquing
6.0 Create - Putting elements together to form a novel, coherent whole or make an original product.
6.1 Generating
6.2 Planning
6.3 Producing

Tableau 39 : La taxonomie révisée (Krathwohl (2002: 215))

La version révisée de la taxonomie a mis en évidence deux dimensions différentes : « *Knowledge dimension* » et « *Cognitive Process dimension* » (Krathwohl, 2002 : 215). La première conserve le trait hiérarchique dans l'organisation verticale des catégories, la deuxième consiste en l'explication horizontale du processus cognitif essentiel requis pour la catégorie en question.

Pour mieux comprendre les révisions apportées par Krathwohl, nous pouvons mettre en parallèle les schémas représentant la taxonomie de Bloom (1956) et celle proposée par Krathwohl.



En conclusion, chaque leçon ne développe pas nécessairement tous les niveaux cognitifs, mais elle contribue en tout cas, quel que soit le niveau visé, y compris les niveaux en bas de l'échelle, à développer les compétences et habiletés de niveau supérieur.

Dans le cas d'un apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant développe principalement des connaissances et des compétences concernant les connaissances déclaratives (*Knowledge*) et la compréhension (*Comprehension*) au début de son apprentissage (correspondant au niveau élémentaire ou débutant), à un niveau plus avancé, les activités d'apprentissage

doivent focaliser davantage sur le développement des compétences et habiletés de niveau supérieur (niveau avancé) : produire du discours, gérer l'interaction et le sens. Dans cette perspective, l'enseignant doit organiser ses démarches pédagogiques, selon les termes de Calabrese (2013), en vue de « teach to the highest and scaffold the lowest » (Calabrese, 2013).

8.1.2. Hiérarchie des connaissances de Gagné

Les recherches de Robert Gagné, notamment celles publiées entre 1960 et 1990, ont beaucoup contribué au développement des connaissances théoriques et des démarches pratiques dans le domaine de l'acquisition des connaissances et des compétences intellectuelles, ainsi que dans la conception des tâches pédagogiques et des programmes de formation. Les travaux les plus importants, qui constituent le cœur de sa réflexion, sont la théorie de l'apprentissage cumulatif, la hiérarchie des connaissances, les domaines et les conditions de l'apprentissage, les événements de l'enseignement, etc.

Gagné (1965, 1985) s'intéresse à expliquer comment on apprend. Il ressort de ses raisonnements quatre principes sur lesquels repose sa théorie du « *conditions-based learning* ».

- Les différentes activités d'apprentissage peuvent être regroupées selon des types et des domaines différents ;
- L'apprentissage des compétences et des habiletés intellectuelles peut être structuré et organisé selon différents niveaux, ce qui forme une hiérarchie d'apprentissage (ou de connaissance) ;
- Pour que l'apprentissage s'effectue, l'apprenant doit mettre en œuvre des processus mentaux internes (« conditions internes » selon Gagné) ;
- L'enseignant peut mettre en place des stratégies et des dispositifs favorisant l'apprentissage (« conditions externes » selon Gagné).

Gagné distingue huit types d'apprentissage qui relèvent de cinq domaines, résumés comme suit :

Types d'apprentissage	Domaine d'apprentissage
1. Répondre à un signal	1. Compétences et habiletés intellectuelles
2. Apprentissage des liens stimulus-réponse	2. Stratégies cognitives
3. Apprentissage d'enchaînement de stimulus-réponses	3. Information verbale
4. Apprentissage d'associations verbales	4. Habiletés motrices
5. Discrimination	

6. Apprentissage de concepts	5. Attitudes
7. Apprentissage des règles	
8. Résolution de problèmes	

Selon nous, les huit types d'apprentissage vont du simple au complexe, et déplacent progressivement le point de vue du behaviorisme au cognitivisme. En ce qui concerne l'apprentissage des compétences et habiletés intellectuelles et cognitives, il existe une hiérarchie que Gagné appelle « *learning hierarchies* », connue au début sous le nom de « *hierarchies of knowledge* ». Gagné la définit comme « *a set of specified intellectual capacities having, according to theoretical considerations, an ordered relationship to other.* » (Richey, 2000 : 84), c'est-à-dire que le développement des compétences de niveau supérieur repose sur l'acquisition des compétences de niveau inférieur. Gagné précise que la hiérarchie d'apprentissage concerne uniquement le développement des compétences et habiletés intellectuelles. L'ensemble des compétences et des habiletés forment une hiérarchie, représentée comme suit.

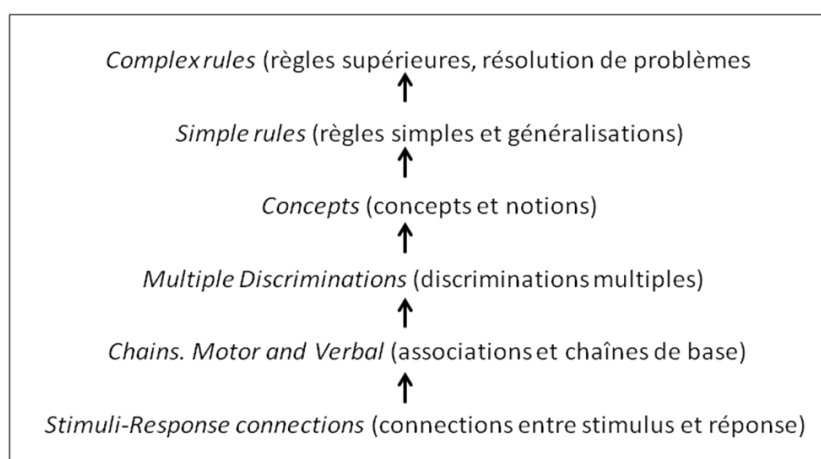


Figure 25 : La hiérarchie d'apprentissage (Gagné, 1965), adaptée du schéma donné dans Richey (2000 : 45)

Selon Gagné, la plupart des choses que l'on apprend sont sous la forme de règles complexes (*complex rules*) ou de règles supérieures consistant en la résolution de problèmes. Prenons un exemple, l'apprentissage d'une langue a pour objectif premier et final la communication (ou la résolution d'un problème de communication langagière). Celle-ci s'effectue principalement grâce à la combinaison de plusieurs règles plus simples et de généralisations conventionnelles de l'usage des moyens linguistiques. Plus précisément, les règles simples sont par exemple, des significations possibles d'une phrase, d'un énoncé, qui sont déterminés par le contexte et d'autres paramètres situationnels. La maîtrise de ces significations et de leur utilisation est donnée par des concepts véhiculés par des éléments constitutifs de l'énoncé. Les concepts peuvent porter sur le référent du monde (la fonction désignatrice de la langue) ou sur le métalangage (le concept de l'acte de langage par exemple). A son tour, l'apprentissage des concepts dépend de la compétence de l'apprenant à discriminer et à distinguer les mots, leurs

sens, le contexte d'utilisation, etc. Pour ce faire, l'apprenant acquiert des associations et des chaînes de base (phonèmes, articulation des sons, association des lettres pour former le mot, etc.). Enfin, l'apprentissage de base d'une langue consiste en la connexion entre le stimulus et la réponse appropriée (écouter le son et écrire en mot, voir le mot et le prononcer, etc.).

La théorie que Gagné formule avec cette représentation de la « hiérarchie des apprentissages » débouche sur l'idée que l'apprentissage peut contribuer au développement intellectuel de l'homme parce qu'il a un caractère cumulatif. Si l'apprenant progresse d'un point de développement à un autre, ce n'est pas parce qu'il a acquis une ou plusieurs associations de base, mais parce qu'il a acquis progressivement un ensemble de compétences et d'habiletés qui sont de plus en plus complexes et sont construites l'une sur l'autre. L'acquisition des compétences de niveau inférieur est nécessaire et considéré comme le pré-requis pour l'apprentissage et l'acquisition d'une compétence supérieure. La théorie de l'apprentissage cumulatif de Gagné diffère donc de celle de développement mental qui considère que l'apprentissage dépend principalement de la maturité cognitive.

8.1.3. Pour une articulation entre le bas-niveau et le haut niveau.

L'existence de plusieurs niveaux d'apprentissage nous permet de poser comme postulat qu'il y a des apprentissages de bas-niveau et des apprentissages de haut-niveau¹³⁷. On considère que l'apprentissage de bas-niveau est un processus moins complexe et plus facile à entreprendre tandis que celui de haut-niveau est caractérisé par un processus complexe et lent. Ainsi, l'application des connaissances et compétences grammaticales et lexicales pour communiquer est plus difficile et compliquée que la mémorisation d'une série de mots et de règles. Plusieurs questions se posent. Quelle est la relation entre l'apprentissage de bas-niveau et l'apprentissage de haut-niveau ? S'agit-il de processus différents et indépendants les uns des autres ? Quelles activités d'apprentissage peuvent favoriser et développer des compétences de bas-niveau et de haut-niveau ? Quels sont les types de processus cognitifs impliqués ? Ce sont des questions pour lesquelles nous allons dégager quelques éléments de réponse.

La question du bas-niveau et du haut-niveau concerne la problématique de la perception. Quand nous regardons les objets, nous avons d'abord une perception globale, représentant l'ensemble. Nous appuyons sur des connaissances antérieures relatives à cet ensemble pour lui donner une signification, un sens. Il s'agit de la perception de haut-niveau ou *conceptually driven process*. Tandis que la perception d'éléments composant l'ensemble ou la perception des détails est la perception de bas-niveau ou *data-driven process*, guidée par les données réellement observées. La perception de haut-niveau est un processus synthétique et

¹³⁷ La distinction de bas-niveau vs. haut-niveau est due à Lindsay, Norman et Rumelhart (groupe « LNR ») vers 1975-1977.

d'abstraction alors que la perception de bas-niveau est analytique. Jacoby et *alii.* (1992) précisent :

« Data-driven processing usually refers to processes that analyze the stimulus input, whereas conceptually-driven processing includes analyses that contribute contextual information and linguistic and situational knowledge. » (Jacoby et *alii.*, 1992 : 15).

Nous sommes convaincu que le même processus de haut-niveau et de bas-niveau se passe pour la compréhension langagière. Afin de mieux comprendre ces deux processus de traitement d'information, examinons quelques cas précis suivant.

Observons cette image empruntée à Lindsay et Norman.



Figure 26 : La perception de haut niveau vs. de bas niveau¹³⁸

En regardant cette représentation, pour les personnes qui connaissent l'anglais, on pense tout de suite aux mots « THE CAT ». C'est le résultat d'une vision d'ensemble et guidée par le contexte et les données fournies par la perception de détails (perception de bas niveau) (la lettre T qui précède et E qui suit le caractère ambigu, de même pour les lettres C et T). Il s'agit dans ce cas de la perception de haut-niveau, caractérisée par le processus de synthèse et d'abstraction afin d'intégrer les données perçues aux connaissances antérieures et de générer le sens possible. Tandis que si l'on considère lettre après lettre, on perçoit que dans les deux mots, il s'agit toujours d'une même lettre A qui a une partie cachée. Les données de la perception analytique contredisent la perception globale.

Concernant la compréhension du langage, on peut représenter la relation et l'interaction de deux processus de haut niveau et de bas niveau comme suit :

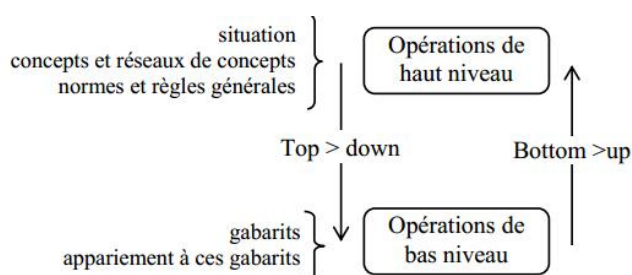


Figure 27 : L'opposition "haut-niveau / bas niveau" dans la compréhension du langage¹³⁹

¹³⁸ L'image a été prise du site <http://inspiredehrs.org/designing-for-clinicians/human-factors.php>

¹³⁹ Ce schéma est repris des enseignements d'Henri Portine. Il a été construit à partir des travaux du groupe LNR. Aujourd'hui la conception du bas niveau comme processus de mise en relation des données perçues avec de gabarits a été remise en cause.

Selon cette représentation, les opérations de haut niveau sont dirigées par les concepts, c'est-à-dire qu'elles mettent en jeu des éléments de la situation, des concepts et des réseaux de concepts pour interpréter le message. Tandis que les opérations de bas-niveau portent sur les éléments constitutifs du message. Le haut niveau donne aux éléments de bas niveau un sens, une signification en fonction du contexte et des connaissances antérieures. Le bas niveau fournit des éléments d'appui pour cette interprétation. Ces deux processus ne sont pas séparés, mais inter-reliés de façon dialectique avec des phases de va-et-vient rapides. Concernant l'ordre de ces processus, on ne peut pas affirmer que le haut-niveau précède le bas niveau ou l'inverse. Dans le traitement mental des informations reçues par la perception, c'est en fonction de chaque situation, de chaque tâche concrète et du système cognitif personnel que se déterminent les interprétations. De même, la tâche de compréhension orale ne mobilise pas les mêmes processus cognitifs que celle de compréhension écrite.

Ainsi, en didactique des langues, on peut poser seulement que les apprentissages fondés sur la reconnaissance globale, sur la compréhension de textes et l'interaction impliquant les inférences sont orientées par les opérations de haut niveau. Les apprentissages portant sur la reconnaissance et la compréhension des éléments constitutifs (discrimination des sons, identification et compréhension des mots, de structures syntaxiques, etc.) sont orientés par les opérations de bas niveau.

A partir de ce qui précède, quatre démarches didactiques sont possibles.

- On se focalise seulement sur le bas-niveau et considère que cela conduit l'apprenant à acquérir le haut niveau. En didactiques des langues, c'est le cas de la méthode grammaire-traduction. Les activités d'apprentissage portent essentiellement sur l'acquisition des éléments de la langue et non sur la compréhension globale, contextuelle du message.
- On se focalise davantage sur le haut niveau et met de côté les activités d'apprentissage de bas niveau. C'est bien le cas de l'approche communicative. Toutes les activités sont orientées vers la communication et l'interaction. L'acquisition des éléments grammaticaux et syntaxiques a été mise au deuxième plan.
- On peut partir du bas niveau pour arriver au haut niveau. Dans ce scénario, les opérations de bas niveau sont conduites de manière que l'apprenant soit petit à petit amené à travailler la compréhension et la communication à partir des activités d'acquisition des connaissances linguistiques (grammaire, syntaxe, morphologie, phonétique, etc.).
- On peut également partir du haut niveau pour travailler le bas niveau, ce qui signifie que le haut niveau englobe le bas niveau et l'appelle. L'apprenant travaille par

exemple la grammaire, non parce qu'il souhaite la connaître, mais parce qu'il en a besoin pour reconstruire le discours et comprendre le message.

De notre point de vue, lors du traitement de l'information, il est difficile de déterminer quand s'arrêtent les opérations de haut niveau et quand commencent les opérations de bas niveau. Car il ne s'agit pas de deux processus indépendants, mais dialectiques et complémentaires. Si les opérations de haut niveau permettent une compréhension globale, les activités de traitement de bas niveau fournissent des points d'appui. Lors de l'apprentissage d'une langue, il faut par conséquent des phases de travail global et des phases de travail sur ces « points d'appui ». L'existence de deux niveaux de traitement linguistique nous amène à poser la question : « Comment intégrer et articuler ces deux niveaux ? »

Dans une perspective discursive, Celce-Murcia et Olshtain (2000) proposent une intégration possible de deux niveaux de traitement que nous reprenons le schéma suivant pour l'analyse.

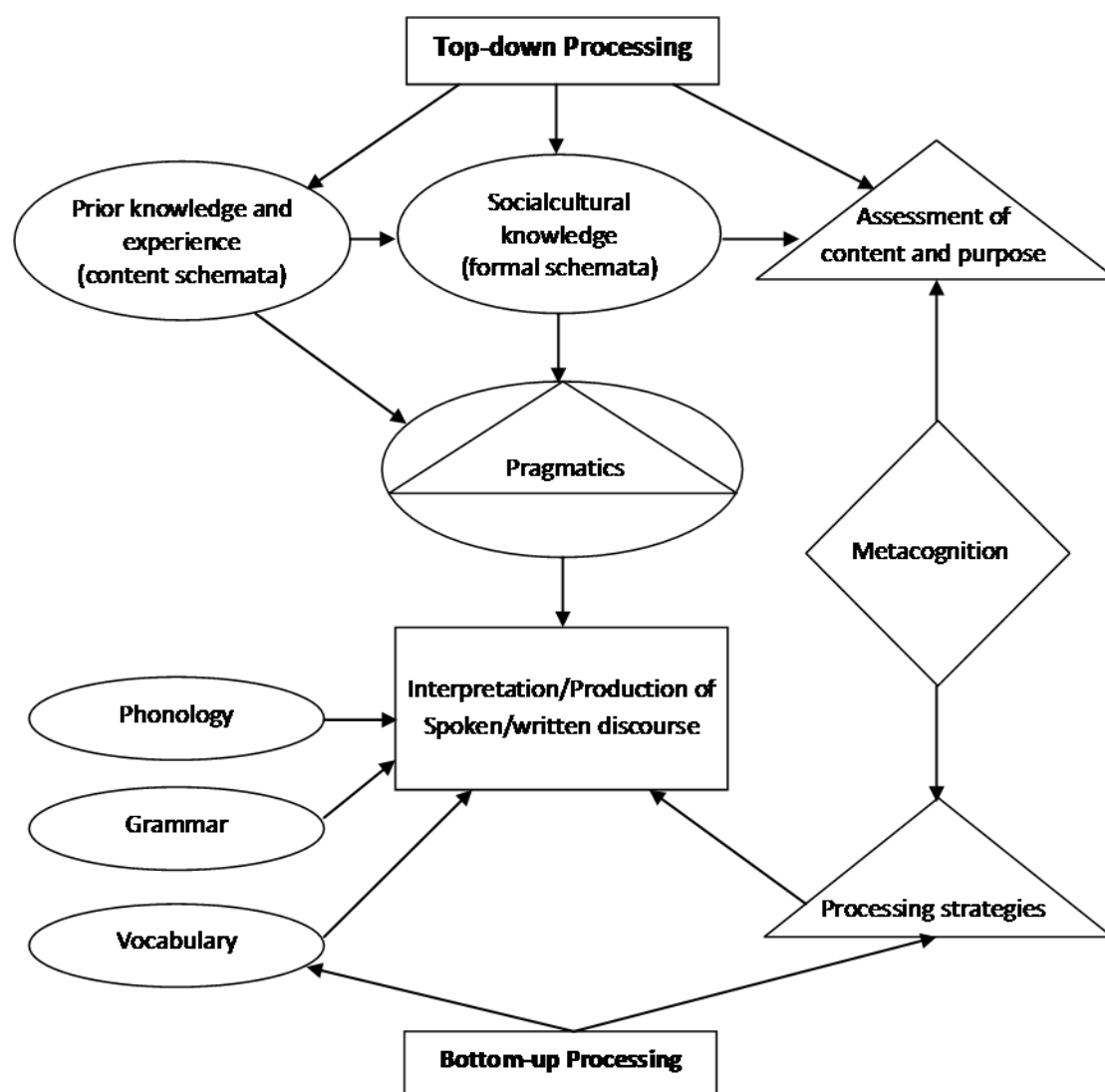


Figure 28 : Integration of language knowledge and discourse processing (Celce-Murcia et Olshtain, 2000: 181)

En *Top-Down Processing*, il s'agit du traitement au niveau du discours, donc global et synthétique. Pour ce faire, on fait appel à des connaissances et expériences antérieures (pour se situer au niveau du contenu du discours), des normes socio-discursives établies (pour se situer au niveau du genre de discours) et de l'objectif de la communication. Ces processus ne sont pas convoqués de manière successive. Le traitement cognitif intervient quand cela est nécessaire. C'est en fonction de la nature du document à comprendre et à produire que la cognition focalisera sur tel ou tel processus. Ensuite, afin d'atteindre l'objectif communicatif, on fait appel à des stratégies afin de réaliser des visés communicationnelle. La phase de la compréhension et de la production nécessite la mobilisation des éléments lexico-syntaxiques et grammaticaux, etc.

Prenons un exemple. Au niveau de la compréhension, face à un article de presse sur un thème d'actualité, nous pouvons reconnaître rapidement sa forme, sa place dans l'ensemble (l'article appartient à quel rubrique ?) et « détecter » ainsi son thème avant même la lecture attentive du contenu. Il arrive parfois que nous pouvons saisir le contenu global de l'article sans le lire en détails. Cela peut être possible parce qu'il s'agit d'un thème habituel dont on a des connaissances antérieures sur le contenu et la forme. Si ce n'est pas le cas, nous nous faisons quand même des « prédictions », et c'est la lecture en détail, au niveau de la phrase et du paragraphe qui fournira des éléments pour renforcer notre représentation initiale ou pour la réfuter.

En *Bottom-up Processing*, c'est quasiment le processus inverse. Pour comprendre ou produire un discours, on traite d'abord le niveau local en mobilisant ses connaissances de type lexico-grammatical et les stratégies disponibles (déjà acquises) afin d'accomplir la tâche. Ainsi, pour comprendre un texte, on commence à saisir le sens au niveau des mots et de la phrase avant de les assembler ensemble pour générer le sens global du texte. On trouve très souvent ce type de traitement chez les apprenants de bas niveau (A1 ou A2), c'est peut-être parce qu'ils manquent de connaissances sur le thème et le genre de discours en question. Ils doivent donc partir du niveau des constituants du message et s'il bute sur un mot ou une expression qu'ils ne comprennent pas, la compréhension globale du texte risque d'être perturbée, voire abandonnée.

Au terme de cette analyse, en ce qui nous concerne, nous adoptons la quatrième démarche sus-évoquée, c'est-à-dire partir du haut niveau pour travailler le bas niveau. Pour une tâche d'apprentissage, nous insistons sur la connaissance du genre de discours en question avec toutes ses spécificités linguistiques et socio-discursives. Ensuite, si l'apprenant manque de moyens lexicaux-syntaxiques pour accomplir la tâche, des activités d'apprentissage portant sur l'acquisition de ces éléments seront proposées. C'est la tâche de compréhension et de production discursive et en fonction du besoin de l'apprenant que ces activités de type « exercices » seront travaillées ou non.

En guise de conclusion, nous préférons emprunter les termes de Jacoby et *alii* (1992 : 21), selon lesquels, « *Our suggestion that data-driven processing is integrated with conceptually-driven processing and serves as a source of episodic transfer is consistent with recent theorizing about automaticity* »¹⁴⁰.

8.2. Quelle transférabilité des analyses de discours aux activités discursives ?

Dans une perspective didactique et suite à notre analyse du corpus, deux voies sont possibles pour transposer les résultats d'analyse aux activités d'apprentissage. Il s'agit du **transfert** consistant en la prise en compte des résultats d'analyse dans la conception des activités didactiques et la **réutilisation** des données extraites du corpus pour les intégrer aux activités discursives. Il est à noter que notre démarche, rappelons-le, est une démarche discursive. Précisons maintenant ce qu'implique le transfert et ce que nous pouvons réutiliser en tant que données à intégrer dans les activités d'apprentissage.

Le transfert du résultat d'analyse vers la conception du programme et des activités d'apprentissage porte sur les points suivants :

- la prise en compte à la fois du discours écrit et du discours oral : si l'enseignement des langues a une longue tradition écrite, l'oral doit avoir une place plus importante dans la démarche discursive. Il n'existe pas deux langues, orale et écrite, mais des types de discours produits soit en modalité écrite, soit en modalité orale ;
- l'oral et l'écrit ne doivent pas être examinés en tant qu'opposition, mais les envisager dans une perspective complémentaire. Chaque mode d'expression a des spécificités à prendre en compte dans la démarche pédagogique ;
- la mise en évidence du cadre énonciatif (condition de communication, d'énonciation, acteurs, rôles et référents discursifs) permet une meilleure compréhension du fonctionnement du discours du guide. Dans une perspective didactique, on peut faire varier ces paramètres communicatifs, créer des situations de communication en contexte professionnel qui favorisent la prise de conscience de l'étroite relation entre ces paramètres et les choix linguistiques et discursifs. Ce travail est une phrase importante de conceptualisation sociolinguistique et discursive ;
- le travail pédagogique ne peut consister en une seule compétence : réception ou production, mais doit s'articuler entre la compréhension et la production sur les deux plans de communication professionnelle : l'oral et l'écrit. Cette articulation favorise la production en lui fournissant des éléments de divers ordres : contextuel,

¹⁴⁰ Nous suggérons que le traitement de bas niveau doit être intégré dans le processus de traitement de haut niveau et se sert comme une source pour le transfert à la mémoire à long terme sous forme des épisodes, ce qui est en phase avec les développements théoriques récents sur l'automatisme.

sociolinguistique, discursif et pragmatique. La tâche de produire un discours est ainsi placée dans une chaîne discursive plus large dont le va-et-vient permet à l'apprenant de mieux appréhender le contexte de communication professionnel ;

- chaque type de discours, oral ou écrit, a son prototype et son organisation propre. L'apprenant doit en être conscient de son plan et le maîtriser afin de pouvoir produire un discours qui correspond à la situation de communication et qui est éligible ;
- dans le domaine du tourisme pour une situation de communication précise, chaque locuteur a ses objectifs communicatifs et utilise des stratégies pour les atteindre. Un certain nombre de procédés et de moyens linguistiques et discursifs ont été mis en évidence. Les activités d'apprentissage devraient être conçues de manière à faciliter leur acquisition ;
- la compréhension et la production s'articulent. Le travail de compréhension devrait déboucher sur une activité de production. Nous recommandons les étapes suivantes pour une activité de compréhension :
 - 1) écouter/lire pour repérer la situation de communication, les conditions d'énonciation, les acteurs impliqués, le référent discursif global (travail de haut niveau)
 - 2) écouter/lire pour s'informer en identifiant les objets du discours, leurs champs sémantiques, les contenus socio-culturels abordés dans le document, etc. ;
 - 3) écouter/lire pour produire le discours. Cette activité vise à saisir les spécificités sur les plans linguistiques et discursifs qui débouchent sur une production effective du discours. La production devrait s'insérer dans un contexte précis.

La réutilisation des données du corpus pour concevoir des activités d'apprentissage

L'extraction des données pour les intégrer dans les activités discursives (dans une perspective de *corpus based learning*) suit deux axes principaux.

Le premier axe consiste en l'extraction des échantillons significatifs pour concevoir des activités d'apprentissage. Il s'agit par exemple d'un extrait du texte imprimé du guide de voyage pour travailler la compréhension écrite ou à utiliser comme document amorce pour une activité de rédaction d'un texte similaire. On peut aussi prendre un extrait du discours oral afin de travailler la compréhension orale et d'étudier les conditions de communication et d'énonciation du locuteur. Dans ces deux cas, il s'agit toujours de l'utilisation des documents authentiques pour travailler un certain aspect de la langue. Ceci est particulièrement important parce que ces documents, avant toute utilisation pédagogique, ont été soumis à une analyse

discursive, comme nous l'avons faite, et à une analyse pré-pédagogique afin d'assurer l'adaptabilité avec le niveau des apprenants.

Le deuxième axe d'exploitation correspond à ce que l'on appelle *Data-driven learning* que nous avons abordé au § 4.3. En effet, avec un outil de traitement de corpus, le corpus de discours professionnel, en l'occurrence le corpus du discours des guides comme le nôtre, peut fournir à l'apprenant des informations intéressantes sur différents aspects linguistiques et discursifs. De plus, le processus de « recherche et découverte » qu'impliquent le *Data-driven learning* et l'analyse de corpus peut faciliter non seulement l'acquisition du vocabulaire en contexte, mais aussi un travail de conceptualisation grammaticale de la part de l'apprenant quand il découvre les régularités dans le fonctionnement du discours. Confronter directement avec le corpus, l'apprenant sera aussi plus conscient de l'hétérogénéité du discours, notamment du discours oral, tout en respectant les contraintes socio-discursives et pragmatiques. Le fait de « mettre la main à la pâte », d'explorer eux-mêmes le corpus contribue à augmenter la motivation des apprenants. Généralement, lors d'une requête par un outil de corpus, l'apprenant obtient plusieurs résultats, il doit alors les sélectionner, trier, synthétiser pour obtenir un résultat pertinent. Tout cela aide l'apprenant à développer son esprit critique, sa capacité de synthèse et le rend progressivement plus autonome dans son apprentissage et utilisation de la langue.

Ce qui suit est en relation directe avec l'analyse du corpus et les points retenus évoqués ci-dessus. Nous allons proposer quelques activités d'apprentissage concrètes pour illustrer notre démarche.

8.3. Des exercices au service des stratégies discursives

Nous allons voir que tous les exercices sont susceptibles d'être utilisés dans une formation FOS. Ce n'est donc pas la forme des exercices qui diffère dans ce type de formation, mais leur objectif et leur inscription dans un dispositif. Ainsi, on proposera un exercice de repérage pour sensibiliser les apprenants à l'existence des genres de discours différents d'un domaine à l'autre, mais aussi au sein d'un domaine d'activité socio-professionnelle. Si quatre types d'exercices sont retenus pour l'analyse qui débouche sur des exemplifications concrètes, c'est parce que nous y voyons des intérêts particuliers pour développer les activités discursives. Il convient de préciser tout de suite que les exercices ne seront pas proposés de manière indépendante des activités d'apprentissage, le recours à ces exercices dépend des difficultés que l'apprenant rencontre lors de la réalisation des tâches discursives et contribue en quelque sorte à automatiser l'acquisition des compétences de bas-niveau (grammaticale, syntaxique, sémantique et lexicale) au service des stratégies discursives nécessaires à la bonne réalisation de ces tâches.

8.3.1. Les exercices : notion révisée et typologie

Dans l'histoire de la didactique des langues, l'*exercice* est présent dans tous les manuels et méthodes de langue quoique ceux-ci soient conçus selon telle ou telle approche méthodologique et a fait l'objet d'études typologiques (par exemple, Vigner, 1984 ; Besse et Porquier, 1991). Aujourd'hui, il est « souvent considéré comme désuet et trop formel », mais il reste omniprésent dans les matériels didactiques. Y-a-t-il une contradiction ou s'agit-il d'un élément incontournable ?

En didactique du FOS, quelle est l'acception de l'exercice ? Quelle place prend-il dans les programmes ? Et quand doit-on y faire appel et pour quel objectif ? Ce sont des questions auxquelles nous allons apporter quelques éléments de réponse dans les propos suivants. Nous proposerons ensuite quelques exercices, non pas dans la perspective traditionnelle, mais orientés vers la visée discursive. C'est-à-dire des exercices au service des stratégies discursives qui soutiennent et entrent dans le cadre des activités discursives sur le web.

Autour de la notion d'« exercice »

Il est légitime de creuser la notion d'« exercice » et de voir comment on peut l'utiliser dans une formation linguistique sur objectifs spécifiques.

Comme le remarque Mourlhon-Dallies (2008 : 262), « en didactique générale, il existe une importante littérature à propos des exercices, en particulier pour l'enseignement de la grammaire ». Plusieurs auteurs œuvrent également à les classer, à les catégoriser. On distingue communément par exemple selon les objets de l'apprentissage linguistique : exercice phonétique, lexical, grammatical, syntaxique, ou encore selon les étapes même de cet apprentissage : exercice de découverte, d'appropriation, de systématisation, de révision, etc. Il s'agit, dans ce cas, de l'enseignement dit « général » de la langue. Pour l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques et professionnels, « la réflexion sur les exercices est peu développée ». Mais si on regarde les manuels de FOS, ils sont « copieusement garnis d'exercices ». (*ibidem*) Ils prennent des appellations diverses, parfois erronées (exercice, pratique, tâche, révision, etc.), parfois ils sont proposés sans être nommés explicitement, simplement numérotés dans un certain ordre (alphabétique ou numérique).

Pour notre démarche, bien qu'elle vise au développement discursif (apprentissage de haut-niveau), l'exercice reste encore un élément utile, mais il sera conçu dans une logique différente. Il a pour premier objectif de fournir les bases lexicales et grammaticales nécessaires (apprentissage de bas-niveau) pour toute production discursive. Les exercices conçus prendront en compte également davantage la logique des pratiques professionnelles.

Tout d'abord, pour initier la réflexion sur la notion d'exercice, il nous semble intéressant de partir de quelques définitions qui sont largement acceptées par la communauté scientifique et didacticienne :

Vigner définit l'exercice comme suit :

« On appellera exercice toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation » (Vigner, 1984 : 17).

Pour Besse et Porquier (1991 : 121), l'exercice est « une tâche langagière ponctuelle à caractères répétitif, contraint et métalinguistique marqués, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui ».

Plusieurs remarques peuvent être faites en analysant ces définitions. D'abord, il en ressort que la notion d'*exercice* est définie en relation avec les notions de *tâche* et d'*activité*. L'exercice est conçu par rapport à celles-ci comme le plus contraint et strictement scolaire. Il s'inscrit dans un cadre pédagogique et est contrôlé et évalué par le formateur. Se situant un peu dans la même lignée, Rosen (2006), trace un continuum où sont respectivement placés : exercices, tâches pédagogiques communicatives et tâches proches de la vie réelle.

Ensuite, les définitions permettent également de dégager quelques caractéristiques majeures de l'exercice. Et selon Mourlhon-Dallies (2008 : 263), elles sont au nombre de trois :

- « l'exercice est tout d'abord limité dans son ambition ; il se centre sur une difficulté particulière, parfois deux, mais guère plus. [...] » ;
- « l'exercice a un caractère répétitif : un même point de difficulté est présenté plusieurs fois à l'apprenant, la difficulté devant être surmontée par l'entraînement. [...] » ;
- « l'exercice fait l'objet d'une évaluation : il est noté. »

Les caractères restreints en termes d'objectifs de l'exercice constituent donc un trait distinctif de l'activité ou de la tâche. Cette dernière est non seulement plus complexe sur le plan cognitif (la réalisation de la tâche exige plus de compétences linguistiques, cognitives et stratégiques que l'exercice), mais également plus libre et créative (Besse et Porquier, (1991 : 120) : « il [l'exercice] doit s'insérer dans une énonciation qui n'est pas la sienne [celle de celui qui exécute d'exercice] et qui surdétermine ses prises de parole »). Les résultats de la tâche sont donc plus variés et moins prévisibles. D'ailleurs, en 2004, Vigner reprend la définition de l'exercice en précisant que « l'exercice peut être défini comme une tâche d'ampleur limitée » (Vigner, 2004 : 109). Dans l'enseignement de la grammaire, on le précisera en indiquant, par exemple, que l'exercice porte sur l'article indéfini ou défini, ou sur les valeurs d'emploi du conditionnel. Alors que pour l'enseignement du FOS, d'autres points posant des difficultés pour l'apprenant peuvent être traités, tels que les points précis concernant l'interculturalité, la spécificité discursive d'un domaine professionnel, ou en

fonction des objectifs ciblés du FOS (détaillés par Mourlhon-Dallies, 2008 : 231), à savoir les objectifs de nature linguistique, discursif, juridique et déontologique, culturel et professionnel.

Les difficultés pourraient être surmontées si l'apprenant pouvait s'entraîner. L'entraînement s'effectue par répétition ou par un processus itératif. De ce fait, Besse et Porquier (1991) soulignent qu'« il n'y a pas d'exercice sans réitération, c'est-à-dire sans avoir à faire plusieurs fois la même chose. Un nombre minimal (5 ou 6) d'essais ou de répétitions doit être prévus, afin que, par leur pratique régulière, l'apprenant acquière une certaine facilité dans l'exécution de la tâche et que le maître puisse la juger objectivement » (Besse et Porquier, 1991 : 120). Par contre, trop de répétitions provoquent une routine démotivante pour l'apprenant. C'est donc en fonction de la persistance des difficultés que l'enseignant peut proposer plus ou moins d'exercices, et qu'il doit veiller à en varier les types afin d'éviter des actions à caractère mécanique chez l'apprenant.

Pour la didactique du FOS, si on adopte ces définitions, on s'aperçoit que plusieurs activités comme la simulation, le jeu de rôle, les productions discursives libres ou même guidées ne sont en aucun cas des exercices. Ils sont considérés plutôt comme projets ou tâches. Leur réalisation est plus créative et le résultat de ces tâches ou activités est dès lors moins prévisible. En revanche, en fonction des tâches et du public, les exercices peuvent être proposés afin d'aider les apprenants à surmonter telle ou telle difficulté et atteignent donc un certain automatisme de l'apprentissage dit de « bas-niveau ».

8.3.2. Vers une typologie des exercices en didactique du FOS ?

Les exercices selon la conception de l'enseignement de la grammaire font l'objet de plusieurs classements (voir Besse et Porquier, 1991 : § 6). En ce qui concerne le FOS et en fonction des exercices proposés dans les matériels didactiques, on peut en voir quelques traits distinctifs. A part des exercices portant sur les points grammaticaux, syntaxiques et lexicaux, on peut classer les exercices dans l'enseignement d'une langue spécialisée selon le processus cognitif mis en oeuvre, le raisonnement que l'apprenant mobilise pour traiter le problème en question et les stratégies qu'il déploie pour surmonter les difficultés. Dans cette perspective, et à l'instar de Mourlhon-Dallies (2008), en FOS, on peut distinguer quatre groupes d'exercices : les exercices de repérage, les exercices à trous, les exercices structurels et les exercices de transformation pour lesquels nous pouvons apporter quelques analyses de façon critique ci-dessous.

Les exercices de repérage

Ce type d'exercice, comme son nom l'indique, ne demande à l'étudiant ni de compléter, ni de modifier le texte ou le document en question, mais simplement de l'observer pour repérer des caractéristiques, des éléments particuliers de ce document. Il s'agit, sur le plan cognitif, d'un exercice de reconnaissance de formes. Pour ce travail, l'enseignant introduit l'exercice en

focalisant l'attention de l'apprenant sur la forme par une consigne de soulignement, ou de relevé, d'extrait des éléments significatifs. Si dans l'enseignement de la grammaire, il s'agit, dans la majorité des cas, des éléments portant sur la forme grammaticale (souligner les verbes conjugués à l'imparfait de l'indicatif, par exemple), sur un lexique particulier (relever les mots appartenant à un thème donné), sur les catégories grammaticales ou parties du discours dans l'option syntaxique, en FOS, « l'exercice de repérage n'est toutefois pas prédominant » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 265), mais il s'avère très utile pour sensibiliser l'apprenant aux genres discursifs différents et au contexte d'utilisation de la langue, aux visées communicationnelles ou encore aux éléments linguistiques caractéristiques d'un genre discursif. Travailler le discours en contexte est particulièrement important dans l'enseignement d'une langue à visée professionnelle.

Ecrire un texte, produire un discours efficace pour réaliser son (ses) objectif(s) communicatif(s), que ce soit pour un apprenant de français « général » ou de FOS, implique la mise en place de nombreux domaines de connaissance et de compétence. Il s'agit notamment de la capacité à choisir les contenus appropriés, à les organiser de manière cohérente, à former des phrases et des énoncés syntaxiquement corrects et à prendre connaissance d'un éventail suffisamment large de vocabulaire et de structures syntaxiques pour exprimer des concepts variés. Tout cela exige déjà beaucoup d'un apprenant. Cependant, ce n'est pas tout ce qui est nécessaire. Un facteur très important est la maîtrise de la situation de communication en respectant les normes sociolinguistiques de la communication verbale. Les analyses sur les genres discursifs nous ont révélé à quel point une gamme de choix subtils est faite par les auteurs dans la création de textes pour différents buts et situations. Pour un apprenant de langue étrangère, l'acquisition de la capacité de faire des choix appropriés en vue de créer un texte correspondant à la situation de communication doit être considérée comme une tâche majeure, nécessitant à la fois la reconnaissance des différences entre les genres et les ressources linguistiques afin de prendre ces différences en compte.

Pour donner un exemple de ce type d'exercices et favoriser un apprentissage plus autonome et actif, nous avons créé quelques exercices de repérage types et quelques scripts informatiques facilitant l'exploration du corpus en faveur d'une conceptualisation grammaticale et discursive par l'apprenant lui-même. Les exercices sont présentés dans la section 10.2.1 du présent chapitre et les scripts d'exploration sont dans les annexes.

Les exercices « à trous »

Les exercices à trous, appelés encore « exercices lacunaires » sont abondamment présents dans les manuels de langue sous des formes différentes. Il s'agit généralement d'une série de phrases amorces à compléter mais on peut également regrouper dans cette catégorie les exercices d'appariement, les questions à choix multiple(s) (QCM) dont les éléments de réponse sont ceux manquants qui complète la phrase, les phrases puzzles à reconstituer. Ces

exercices visent à rétablir dans leur intégralité des séquences phrastiques ou textuelles incomplètes. Au plan cognitif, il s'agit, quelle que soit la variante canonique, de mettre en correspondance des formes (données en désordre ou à deviner).

Généralement, comme le remarque Mourlhon-Dallies (2008 : 266) en analysant plusieurs manuels de langue tels que *Sciences-techniques.com*, *International Express*, etc., « les trous portent sur des points lexicaux ». Il est demandé à l'apprenant soit de compléter le texte lacunaire avec des mots de sens voisin, faisant parfois office de parasyonymes, soit de raccorder des termes plus ou moins spécialisés à leurs définitions. Dans ces cas, ces exercices relèvent de la préoccupation d'ordre lexical et sont centrés sur le matériau linguistique. Ils ne permettent pas d'apprendre quelque chose d'autre que le sens des mots avec des phrases plus ou moins décontextualisées. Pourtant, ce type d'exercice en FOS peut aller au-delà de la simple mise au point lexicale comme dans l'exercice suivant, extrait du manuel *English for International Tourism*, (2005, *Pre Intermediate Workbook*, page 5)

Vocabulary Hotels and Ships

Match the words used on board a ship with their equivalent in a hotel

Ship

1. deck
2. cabin
3. crew
4. [...]

Hotel

- a) staff
- b) floor
- c) head receptionist

La mise en correspondance des termes actualisée par la consigne de trouver l'équivalent (*match the words with their equivalent*) met en parallèle certaines actions professionnelles et métiers. Dans un autre extrait (*Professionnal English*, 2007 : 36), Mourlhon-Dallies (2008) remarque « de nouvelles tendances, qui nous paraissent à encourager ». Il s'agit des exercices présentant des items liés à des formulations et à des variantes en discours qui ciblent le passage du registre non spécialisé employé par un patient, au registre plus spécifique de la langue médicale, comme en témoigne l'extrait ci-après du manuel *Le français des médecins* (2008 : 46)

« 13. Reliez ce que dit le patient au terme médical que note le médecin

(Plusieurs réponses exactes sont parfois possibles)

Exemple : 1-B

Le patient dit

1. J'ai du mal à respirer.
2. J'ai de la température.
3. Je manque d'air.
4. Je tousse et je crache.
5. J'ai mal.
6. Je me sens essoufflé

Le médecin note

- A. anorexie
- B. dyspnée
- C. nausées et vomissements
- D. asthénie
- E. douleur »

On voit bien qu'un exercice de ce type a un intérêt lexical de prime abord, mais consiste également en la prise en compte de la pratique réelle de la profession en question (le patient dit et le médecin note), et du passage d'un type de discours à un autre au sein d'un même domaine de spécialité (le patient utilise un discours quotidien et le médecin le réexprime en langage spécialisé). La capacité à interpréter la parole non savante du malade est ici sollicitée avec un tri des informations pertinentes pour les encoder dans une langue plus formelle.

A côté de ces objectifs, les exercices à trous et leurs variantes (à flèches ou de mise en correspondance) peuvent être utilisés pour développer des connaissances concernant le statut professionnel des acteurs principaux d'un secteur d'activité, ce qui correspond à ce que Mourlhon-Dallies appelle « objectif juridico-déontologique » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 232) de l'enseignement à des publics spécifiques. On peut trouver ce type d'exercice dans *Santé-médecine.com*. Voici un extrait :

« L'équipe soignante

Qui fait quoi ?

- a) le cadre infirmier supérieur (surveillant/e général/e
 - b) le cadre infirmier (surveillant)
 - c) l'infirmière
 - d) l'aide-soignante
 - e) l'assistante sociale
 - f) le kinésithérapeute
1. Elle aide à résoudre les difficultés administratives et familiales.
 2. Il rééduque les personnes fracturées ou opérées.
 3. Elle prépare le lit, distribue les repas, maintient l'hygiène dans la chambre.
 4. Il/elle est responsable des soins infirmiers et de l'accueil dont il/elle coordonne les différentes étapes.
 5. Il/elle assure la gestion et l'organisation des soins infirmiers ainsi que la liaison avec l'administration. »

Ou on peut trouver le même type d'exercices dans l'extrait suivant :

11. Qui fait quoi ? Cochez la case correspondante M (médecin) – P (patient)

	M	P		M	P
1. Il prescrit un médicament ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Il explique où il a mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il patiente dans la salle d'attente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Il demande de décrire les symptômes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il ausculte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Il rédige l'ordonnance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il consulte un spécialiste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Il remplit un certificat d'arrêt de longue maladie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il prend rendez-vous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Il règle les honoraires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Il prend la tension	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Il donne sa carte vitale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Il écoute les bruits du cœur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Il recommande du repos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Il s'allonge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
9. Il se déshabille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

(Mourlhon-Dallies et Tolas, 2004 : 11)

Les exercices ayant des objectifs juridico-déontologiques comme les exemples susmentionnés sont encore peu exploités dans l'enseignement des langues à visée professionnelle, tant dans la culture éducative francophone que dans celle du monde anglo-saxon, alors qu'ils ont « un fort potentiel de sensibilisation au contexte global d'exercice des professions » (*op. cit.*, 2008 : 270).

De même, ce type d'exercices est tout à fait approprié pour établir un pont entre l'action professionnelle et les paroles qui les accompagnent ou encore entre des gestes et des paroles concomitants, notamment dans des situations de travail où le langage est réglé par des normes bien précises (la réceptionniste de l'hôtel indiquant sur le plan les sites et points d'intérêts de la ville aux touristes ou le guide touristique montrant du doigt lorsqu'il commente un monument, un site en sont des exemples par excellence).

Pour mieux illustrer les intérêts pour les exercices à trous et leurs variantes, nous proposons quelques exemples d'exercices du FOS du tourisme développant les points fournis dans l'analyse (voir la section 10.2.2 du présent chapitre).

Les exercices structurels, encore appelés structuraux

Les exercices structurels, dits aussi exercices de transformation de phrases, consistent généralement à rétablir le sens d'une phrase, d'un énoncé assez court selon un modèle de transformation. Mettre les phrases au pluriel, à la voix passive, transformer les verbes infinitifs à l'impératif pour donner des ordres, des conseils, etc. sont des exemples d'exercices structuraux. Dans l'enseignement de langues dit « général », les exercices pour traiter ces difficultés grammaticales et syntaxiques sont proposés au moyen des phrases amorces sans lien entre elles, ni contexte d'utilisation (ce type d'exercices est à bien distinguer des

exercices de réécriture qui font l'objet de la section suivante). D'ailleurs, ils sont souvent critiqués à cause de leur caractère quelque peu mécanique. Pour le FOS, il semble important, si l'on propose ce type d'exercices, d'insérer les phrases ou extraits dans l'activité professionnelle en question en respectant des cadres énonciatifs plausibles du domaine. De même, il est possible d'intégrer le niveau discursif par delà les aspects grammaticaux traditionnels. On peut par exemple proposer des séquences d'interactions prototypiques dans le cadre professionnel sous des formats questions/réponses, actes de paroles/intentions communicationnelles, etc. (voir les exemples au § 9.2.3)

Les exercices de reformulation

L'exercice de reformulation, comme le définissent Besse et Porquier (1991) dans *Grammaire et didactique des langues*, « relève [...] d'une sorte de traduction intralinguale. Son principe est la réitération d'un même contenu de signification (sens d'un mot, notion, intention de communiquer, acte langagier, arguments, etc.) à travers les diverses formulations qu'il peut recevoir dans une situation d'interlocution donnée ou dans des situations d'interlocution différentes » (Besse et Porquier, 1991 : 126). Autrement dit, il s'agit d'un exercice portant essentiellement sur la forme de surface textuelle, au sens où il y a des changements concernant les formes langagières de surface, sans changer le sens de l'énoncé ou plutôt du texte d'origine. Par cet exercice, l'apprenant apprend à dire la même chose d'une autre manière.

En didactique du français général, des exercices consistant par exemple à passer d'un extrait de curriculum vitae à une présentation orale d'une personne, ou d'une petite annonce au texte rédigé correspondant, d'un texte à un résumé, etc. sont des exercices de reformulation. En didactique du FOS, ce type d'exercice a plusieurs variantes et s'aligne bien avec les objectifs discursifs. En travaillant avec ces exercices, on remarque qu'ils sont par nature en phase avec bien des tâches professionnelles réellement pratiquées. Le passage de l'oral à l'écrit (répondre au téléphone en remplissant une fiche de réservation de chambre), de l'écrit à l'oral (le guide présente les activités de la journée en fonction du programme du circuit touristique imprimé), ou le passage d'un canal de communication à un autre : de l'écran à l'oral (regarder les informations affichées sur l'écran pour mener un entretien au téléphone), de l'écrit à l'oral, etc. font partie intégrante de la pratique de la reformulation de l'exercice des professions. Il serait donc justifié de promouvoir ce type d'exercices dans les formations linguistiques spécialisées. Or, on constate que dans les matériels édités réservés au FOS, les exercices de reformulation ne sont pas dominants. Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'enseignement des langues ne prend pas vraisemblablement en compte la logique d'exercice de la profession ou s'il y en a, il reste encore trop focalisé sur les aspects grammaticaux et syntaxiques de l'exercice et non pas sur les aspects logico-déontologiques de la formation des langues spécialisées. Pour donner au lecteur une idée précise de l'articulation entre l'exercice et la

réalisation des tâches professionnelles, quelques exemples d'exercice de reformulation seront proposés dans le cadre d'un cours de français du tourisme. (voir § 9.2.4).

8.4. Quelques exemples d'exercice au service des stratégies discursives

Nous proposons d'abord quelques types d'exercices de repérage. Ils sont regroupés dans quatre sous-groupes : repérage de genres discursifs, repérage de situations de communication (ou de contexte d'utilisation de la langue), repérage de visées communicationnelles et repérage des éléments linguistiques caractéristiques d'une production discursive. Viennent ensuite les exercices à trous visant à articuler l'action et la parole, entre les types de discours (discours quotidien vers discours spécialisé ou vice versa), à former des syntagmes nominaux, verbaux ou autres éléments du discours produit en situation professionnelle.

Ensuite, les exercices structuraux proposés ont pour but de remédier à certaines difficultés principalement grammaticales et syntaxiques, mais également à construire des automatismes portant sur le bas-niveau de la production discursive.

Et finalement, les exercices de reformulation qui sont en phase avec bien des activités professionnelles sont illustrés par des exercices sur des documents authentiques.

8.4.1. Les exercices de repérage au service des stratégies discursives

Repérage des genres discursifs



Observez attentivement et répondez aux questions.

Doc 1.

a) Associez chaque document à un domaine approprié :

___ : Dictionnaire ; ___ : Tourisme ; ___ : Commerce ; ___ : Journal ; ___ : Littérature

b) A qui est-il destiné ?

___ aux touristes ; ___ aux consommateurs ; ___ à tout le monde ;

___ aux élèves ; ___ aux gens qui aiment la littérature ;

c) Qui a produit ces documents ?

___ le journaliste ; ___ l'écrivain ; ___ le commerçant ; ___ le linguiste ; ___ le voyageur.

1

Oui, une chevelure, une énorme natte de cheveux blonds, presque roux, qui avaient dû être coupés contre la peau, et liés par une corde d'or.

Je demeurai stupéfait, tremblant, troublé ! Un parfum presque insensible, si vieux qu'il semblait l'âme d'une odeur, s'envolait de ce tiroir mystérieux et de cette surprenante relique.

2

La Cave rue Saint-Jacques à Paris à l'honneur

Résident ou de passage dans le 5e arrondissement ? Venez découvrir la boutique BelleBouteille, située entre le Panthéon et le Jardin du Luxembourg.

Vos Cavistes, Jean-Luc Dufont et Laure Prost, vous accueillent tous les jours. Ils seront ravis de vous faire découvrir leurs derniers coups de cœur, de vous conseiller sur vos alliances mets et vins et d'assurer la livraison de vos cadeaux-clients à Paris, en France et à l'étranger (voir conditions en magasin).

LA BONNE AFFAIRE
C'EST D'EN FAIRE 4
du 05/03 au 01/04

3

VIETNAM
Parfums d'Encens - PROMOTION
Circuit organisé 12 jours (9 nuits)
Le Vêt Nam est un pays d'une beauté remarquable, s'ouvrant sur la Mer de Chine. Aux prémices du XXIe siècle, ce pays a su conserver ses traditions et son ambiance "asiatique". Vous serez touchés par ce peuple courageux, travaillant durement...

Devis Rapide **Détail de l'offre**

Réservez à plus de 120 jours ! Nous vous offrons 50 € de réduction par personne

A partir de **1 440 €** Taxes inc.

Départ de : **Paris**
Le : **Mer 17/09/14**

Villes de départ, dates et prix
[Paris](#)

4

5

6

Un article de dictionnaire

Orthographe du mot → **Classe grammaticale**

drôle adj. 1. Qui fait rire. → amusant ; fâ, marrant, rigolo. Ce film est très drôle.
→ comique. Il raconte souvent des histoires drôles. 2. Anormal, étonnant. J'ai entendu un drôle de bruit. → bizarre, étrange.
3. Familier. Elle a fait de drôles de progrès, beaucoup de progrès.

Sens du mot (1. - 2. - 3.)

Phrases exemple (en italique)


Repérage des situations de communication

B

Observez le Doc.2. Où peut-on trouver ces documents ?

Doc 2.

1



2

PERSONNE QUI OCCUPERA LA CHAMBRE D'HOTEL

Prénom et Nom de famille: Pays:

(Prénom + Nom de famille comme écrit sur le passeport)

Tél: Fax:

Email:

RESERVATION

Date d'arrivée: Date de départ:

Nombre de chambres: Nombre de personnes:

Nombre de nuits: Numéro de carte de crédit:

Type: Date d'expiration:

CHAMBRE ☐ Single ☐ Double ☐ Twin


Zone: ☐ alentours du siège de l'OIE ☐ zone de l'Opéra ☐ Quartier Latin


☐ alentours de la Maison de la Chimie ☐ autres quartiers de Paris

TARIF par nuitée: ☐ 75 à 90 euros ☐ 95 à 110 euros ☐ 115 à 130 euros ☐ 135 à 160 euros

Si vous avez une préférence pour un hôtel en particulier, merci de spécifier son nom et son adresse:

3

 ROULEAUX IMPÉRIAUX VÉGÉTARIENS \$3.99

 ROULEAUX PRINTANIERS AUX VÉGÉ-CREVETTES \$3.99

 ROULEAUX PRINTANIERS AU VÉGÉ-PORC ÉMINCÉ \$3.99

 VERMICELLES AVEC ROULEAUX IMPÉRIAUX, VÉGÉ-PORC ÉMINCÉ ET VÉGÉ-PORC GRILLÉ \$9.95

4

Itinéraires

LES GRANDS CLASSIQUES

LA GRANDE ROUTE DU LITTORAL 3-4 semaines / de Hanoi à Ho Chi Minh-Ville

Acclimitez-vous au pays dans la capitale, **Hanoi** (p. 81), en alternant visites et bons diners avant d'entreprendre le long voyage vers le sud. Puis direction **Ninh Binh** (p. 192), porte d'accès aux paysages enchanteurs de **Tam Coc** (p. 193) et de **Hoa Lu** (p. 195), ainsi qu'au **parc national de Cuc Phuong** (p. 196), où vivent des gibbons.

Découvrez ensuite **Huế** (p. 216), l'ancienne capitale impériale, après quoi vous franchirez l'impressionnant col de Hai Van qui mène à **Danang** (p. 236). Faites halte à **Hoi An** (p. 246), agréable cité balnéaire, pour alterner farniente et shopping.

D'autres plages vous attendent à **Quy Nhon** (p. 273), puis à **Nha Trang** (p. 283), la plus grande station balnéaire du pays. De là, vous pourrez faire une escapade en bateau jusqu'aux îles voisines. Pour plus de calme, ralliez **Mui Ne** (p. 311), plus au sud, petit paradis tropical réputé pour ses immenses dunes, où vous trouverez un hébergement adapté à votre budget et pourrez vous initier au kitesurf.

Terminez ce circuit à **Ho Chi Minh-Ville** (HCMV, p. 345). Au programme : lèche-vitrine, restaurants et plaisirs de la vie nocturne.

a) Lisez le Doc 2 et repérez les informations pour compléter le tableau :

Type de document	Où peut-on trouver ce document ?	Qui l'a produit ?	A qui est-il destiné ?

b) Quels sont les indices qui vous permettent de répondre à la question a) ?

Repérage de visées communicationnelles

C Quels objectifs communicationnels ces documents visent-ils ?

Type de documents	Objectifs communicationnels
1. La fiche de réservation de chambre	_____ d _____
2. La brochure d'un hôtel	_____
3. La brochure détaillée des destinations	_____
4. Le guide de voyage	_____
5. La pancarte où est inscrit le nom du touriste	_____
6. Le règlement intérieur de l'hôtel	_____
7. Le billet de train / d'avion	_____
8. Le programme de visite	_____
9. Le questionnaire de satisfaction	_____
a) Evaluer le service du guide, de l'hôtel, du transport	
b) Renseigner les touristes à propos des possibilités de logement	
c) Informer, renseigner les touristes sur les destinations, fournir des informations pratiques	
d) Prendre la réservation de chambre	
e) Proposer des circuits, des options de voyage	
f) Accueillir des touristes à l'aéroport, à la gare	
g) Informer le voyageur sur le transport (heure, départ, destination, numéro de voiture, de siège, etc	
h) Informer les touristes du programme du circuit	
i) Informer les touristes les règles à respecter	

D Le « qui fait quoi » dans le domaine du tourisme. Classez dans le secteur d'activité correspondant

un forfaitiste, une réceptionniste, un guide, un agent d'accueil, une hôtesse, un hôtelier, un agent de réception, un tour-opérateur, un restaurateur, une hôtesse d'accueil, un chauffeur, un commercial

Office de tourisme	Agence de voyage	Agence de transport	Hôtel	Restaurant	Site touristique

Repérages des éléments linguistiques caractéristiques d'une production discursive

E Relevez les adjectifs qualificatifs dans le texte suivant

Destination Vietnam

S'il est un pays d'Asie du Sud-Est dont chacun a entendu parler ou croit connaître, c'est bien le Vietnam. Certes, les images que l'on a en tête n'ont pas toujours été celles d'une destination touristique. Mais c'est un Vietnam nouveau que l'on découvre aujourd'hui, véritable kaléidoscope de couleurs éclatantes et de tons subtils, de paysages exotiques et de sons surprenants, un pays riche d'une histoire passionnante et de multiples cultures.

Comblé par une nature généreuse, il déploie d'époustouflants paysages, des hautes montagnes de l'extrême Nord jusqu'au tapis vert émeraude que composent les rizières du Sud. Le littoral, joliment dessiné, étire d'immenses plages et des criques retirées ; dans les terres, des femmes coiffées de chapeaux coniques s'affairent aux champs et l'on croise sur les chemins des enfants à dos de buffle ; en altitude, des minorités ethniques cultivent des terres incroyablement escarpées.

Présent et passé cohabitent partout au Vietnam, où le vrombissement des motos se mêle aux cris des marchands de rue et au tintement des clochettes des pagodes. Dans les métropoles, résolument contemporaines avec leurs restaurants gastronomiques et leurs boutiques de créateurs, il suffit de tourner au coin d'une rue pour plonger plusieurs siècles en arrière. Installé à une table minuscule, à même le trottoir, on déguste un bol de *pho* au cœur de l'animation de la ville.

Riche de plus de 500 spécialités, préparées avec une multitude d'herbes odorantes et d'épices secrètes, la cuisine vietnamienne ouvre aux gourmets les portes d'un paradis où le *nuoc mam* (sauce au poisson) et le *ruou* ("vin" ou alcool local, de riz en général) sont très présents.

Source : Extrait du guide *Lonely Planet – Vietnam 2012*

Repérage des objets discursifs

F Travail avec le corpus : repérage avec l'aide d'un script informatique (Annexe I)¹⁴¹

- relevez toutes les phrases du corpus contenant un des mots de la liste suivante
Agence de voyage, hôtel, restaurant, site, paysage, chambre
- relevez tous les verbes conjugués à l'impératif présent. L'auteur a utilisé ces verbes à l'impératif pour quoi faire ?

¹⁴¹ Pour utiliser ce script avec son ordinateur personnel, il suffit de suivre l'indication suivante :

- Open Word – Developer – Visual Basic – File - Import file pour importer le fichier script (format *.bas*)

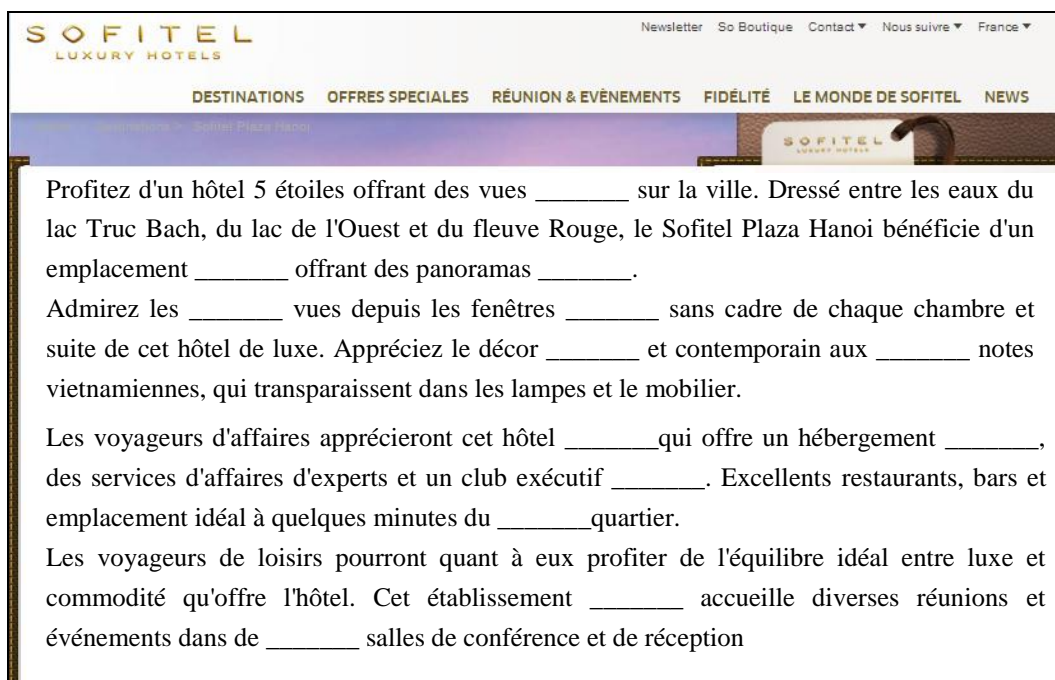
8.4.2. Les exercices à trous

Il est préférable dans une formation de type FOS d'utiliser ce type d'exercices pour développer des compétences et la conscience en vue d'une articulation entre les activités langagières et la pratique professionnelle. Les exercices à trous et leurs variantes (exercices d'appariement, QCM, les phrases puzzles à reconstituer) peuvent être utilisés pour reconstituer le contexte d'exercice professionnel, sensibiliser aux nuances spécifiques du langage spécialisé, construire des syntagmes nominaux, verbaux et autres propres au discours, etc. Nous donnons ci-après quelques exemples de ce type d'exercices s'inscrivant dans le cours du français du tourisme.

A Cette page de l'internet présente un hôtel.

Complétez le texte avec les mots suivants et faites des accords avec le nom si nécessaire.

superbe / panoramique / idéal / magnifique / élégant / moderne / unique / vieux / sublime / spectaculaire / somptueux / accueillant / exceptionnel



The image shows a screenshot of the Sofitel Hanoi website. The header includes the Sofitel logo, navigation links (Newsletter, So Boutique, Contact, Nous suivre, France), and a menu (DESTINATIONS, OFFRES SPECIALES, RÉUNION & EVÉNEMENTS, FIDÉLITÉ, LE MONDE DE SOFITEL, NEWS). A text exercise is overlaid on the page, containing several paragraphs with blank spaces for word completion.

Profitez d'un hôtel 5 étoiles offrant des vues _____ sur la ville. Dressé entre les eaux du lac Truc Bach, du lac de l'Ouest et du fleuve Rouge, le Sofitel Plaza Hanoi bénéficie d'un emplacement _____ offrant des panoramas _____.

Admirez les _____ vues depuis les fenêtres _____ sans cadre de chaque chambre et suite de cet hôtel de luxe. Appréciez le décor _____ et contemporain aux _____ notes vietnamiennes, qui transparaissent dans les lampes et le mobilier.

Les voyageurs d'affaires apprécieront cet hôtel _____ qui offre un hébergement _____, des services d'affaires d'experts et un club exécutif _____. Excellents restaurants, bars et emplacement idéal à quelques minutes du _____ quartier.

Les voyageurs de loisirs pourront quant à eux profiter de l'équilibre idéal entre luxe et commodité qu'offre l'hôtel. Cet établissement _____ accueille diverses réunions et événements dans de _____ salles de conférence et de réception

B Avant de travailler dans un office de tourisme, vous devez vous familiariser avec la documentation disponible. Complétez les phrases avec les mots suivants :

programme / brochure / dépliants / affiche / plan / guide pratique

1. Dans le _____, vous trouverez les adresses des hôtels et restaurants, des commerçants et des informations sur la ville.
2. S'il vous plaît ! Il vous reste des _____ sur la baie Ha Long ?
3. Pouvez-vous mettre cette _____ du carnaval sur le panneau à l'entrée ?

4. Vous vous intéressez au Festival d'art lyrique ? Vous pouvez vous procurer le _____ du festival à l'office de tourisme.
5. Vous êtes perdu ? Consultez votre _____.
6. Si vous souhaitez partir au Vietnam, consultez la _____ de notre offre qui présente en 50 pages les aspects culturels et touristiques de ce pays.

C *Faites correspondre les mots de la colonne A avec les phrases de la colonne B.*

A		B
1. Une agence distributrice	c	a. Elle fabrique des séjours touristiques
2. Un voyageur ou un tour-opérateur		b. Il vend des produits touristiques dans une agence de voyages
3. Un agent de comptoir		c. Elle vend des billets et des forfaits
4. Un billettiste		d. Elle vend des produits touristiques à distance
5. Une téléconseillère en voyages		e. Elle accueille les touristes et organise le séjour sur place
6. Un agence de réception		f. Il vend des titres de transport.

Cet exercice consiste à associer un acteur dans un domaine d'activité à son rôle, autrement dit une association entre statut professionnel et activités au travail.

D *Associez comme dans l'exemple.*

1. Le guide rassure le touriste → e. Mais bien sûr, nous allons l'attendre.

1. Le guide rassure le touriste	a. à l'arrivée, nous allons prendre le bateau par groupe de 3 personnes, la balade dure environ 2h.
2. Le guide rappelle les impératifs horaires	a. Ce matin, comme prévu, nous allons visiter un sanctuaire bouddhiste à la pagode des Parfums
3. Le guide donne des informations sur le déjeuner	b. Il vous arrive de participer aux activités proposées par les animateurs sur place. On se donne rendez-vous à l'embarcadere à 14h au plus tard pour le retour.
4. Le guide annonce la destination de la journée	c. Pour y accéder, il faut prendre le bateau. L'embarcadere est à 60km de Hanoi, nous y arriverons dans une heure un peu près.
5. Le guide renseigne sur la durée du trajet	d. A midi, nous mangeons sur place, dans un restaurant local, spécialisé poisson.
6. Le guide fournit des détails concernant la croisière	e. Mais bien sûr, nous allons l'attendre.
7. Le guide donne des consignes pour le retour	f. Je vous rappelle que l'après midi est libre. Le mini-bus viendra nous chercher à 19h, à l'hôtel pour le spectacle des marionnettes sur l'eau.

E Retrouvez la définition du terme de la colonne A et l'activité évoquée qu'il provoque

Noms	Définitions	Evocation
1. Un voyage	A. Promenade faite sans hâte, au hasard, en s'abandonnant à l'impression du moment	a. Visite à caractère complet.
2. Un circuit		b. Visite agréable ; idée de légèreté et de brièveté.
3. Un tour		c. Visite qui permet de découvrir de site en site une région ou une ville ; donne une idée de durée.
4. Une balade	B. Déplacement d'une personne qui se rend dans un lieu assez éloigné	d. Excursion de caractère sportif avec plus ou moins de difficulté.
5. Une promenade	C. Distance à parcourir pour faire un tour d'un lieu	e. Visite faite sans se presser, pour permettre d'avoir le temps d'apprécier les lieux, la nature, les sites.
6. Une randonnée		f. Visite qui permet d'oublier qu'il s'agit d'une visite organisée ; évoque un caractère agréable.
7. Une excursion		g. Visite qui permet de se dépayser (par exemple, retour dans un passé historique)
8. Une escapade	D. Vient de « échapper », évasion, sortie : idée d'échapper aux habitudes de la vie quotidienne	h. Visite qui permet de découvrir plusieurs lieux de manière plaisante
9. Une flânerie	E. Action de se promener sans but précis	i. Visite agréable (où, par exemple, le contenu culturel est accessible sans difficulté) ; idée de légèreté et de brièveté.
	F. Fait d'aller dans plusieurs endroits pour le plaisir	Le plus souvent pour une région, une époque.
	G. Parcours où on revient à son point de départ	
	H. Promenade longue et sans interruption	
	I. Action de parcourir une région pour l'explorer, la visiter	

8.4.3. Les exercices structuraux

A L'indicatif présent. Faites des phrases selon le modèle.

Ex. : Finir une lettre (je/vous) → **Je finis** une lettre / Vous finissez une lettre.

- Attendre le guide (tu/elle) → _____
- Aller à l'aéroport (elle/nous) → _____
- Epeler le nom de l'agence de voyages (elle/vous) → _____
- Venir à l'hôtel (je/nous) → _____

5. Prendre un message (je/vous) → _____
6. Faire une réservation (on/vous) → _____

B ***Vous travaillez pour une agence de voyages***

Vous répondez au téléphone. Que dites-vous :

1. quand vous décrochez le téléphone ?

2. pour demander qui appelle ?

3. pour faire patienter ?

4. pour demander l'objet de l'appel ?

5. pour inviter la personne à laisser un message ?

6. pour inviter la personne à rappeler ?

7. quand vous ne savez pas écrire le nom de la personne ?

Vous appelez madame Legrand, directrice de l'hôtel Belle Vue. Que dites-vous :

1. pour vous présenter ?

2. pour demander à parler à madame Legrand ?

3. pour laisser un message ?

4. pour prendre congé ?

C ***Vous êtes un(e) employé(e) du tour-opérateur « Nouvelle Piste », vous rédigez des propositions d'itinéraire pour le prochain catalogue de l'agence.***

Mettez les verbes entre parenthèses à l'impératif.

(Commencer) _____ votre voyage par Ho Chi Minh-Ville (p. 345), cœur de la vie commerçante du pays.
(Parcourir) _____ les marchés, (visiter) _____ quelques musées et (faire) _____ une incursion dans le monde souterrain des tunnels de Cu Chi (p. 395). (Poursuivre) _____ par Tay Ninh (p. 398), haut lieu du caodaïsme, où vous pourrez assister au culte du matin. Pendant quelques jours, (explorer) _____ le delta du Mékong ; (passer) _____ une ou deux nuits à Can Tho (p. 439), centre marchand de la région, puis (gagner) _____ le delta et l'univers des marchés flottants.

(Extrait de LPV, 2012 : 23)

D *Un client vient d'entrer dans l'agence de voyages où vous travaillez. Dites ce que vous faites en employant des pronoms personnels pour éviter de répéter le mot « ce client ».*

Ex. : Voilà ce que je fais quand un client vient dans mon agence :

Je l'accueille, je ...

- accueillir **ce client**
- saluer **ce client**
- inviter **ce client** à s'asseoir
- écouter et questionner **ce client** sur ses besoins
- proposer **à ce client** un ou plusieurs séjours
- recommander **à ce client** de réserver son séjour
- demander **à ce client** ses coordonnées pour confirmer sa réservation
- dire au revoir **à ce client**.

E *Au travail, un de vos collègues vous pose des questions. Complétez chaque réponse en employant un pronom personnel.*

*Ex. : Vous pouvez renseigner ce visiteur ? – Oui, je peux **le** renseigner.*

1. Vous téléphonez aux clients demain matin ?
– Oui, je ...
2. Vous annulez ces deux croisières ?
– Non, nous ...
3. Vous pouvez modifier les dates de séjours de ce groupe ?
– Oui, je ...
4. Vous enverrez ces deux contrats ?
– Non, je ...
5. Vous allez envoyer la confirmation de réservation ?
– Oui, je ...

Les exercices structuraux consistent principalement à aider l'apprenant à surmonter des difficultés grammaticales et syntaxiques, dont en premier lieu des difficultés de conjugaison, au premier rang desquelles les transformations de temps et de personnes, chères à la grammaire traditionnelle. Dans une approche discursive, ces exercices peuvent porter sur des caractéristiques propres du discours en question. Passer de l'infinitif à l'impératif ou au futur programmatif en « *vous* » pour travailler la consigne (modes d'emploi, notices ou manuels, recettes de cuisine, etc.), pour donner des suggestions, des propositions (propositions d'itinéraire dans le discours des guides de voyage) ; passer de la voix active à la voix passive, très présente dans le discours technique et scientifique, en sont de bons exemples.

Les exercices proposés doivent s'inscrire dans un contexte de communication bien déterminé, il est dès lors possible d'éviter l'alignement des énoncés et des phrases qui n'auraient pas de


lien entre eux, ce qui en fait un outil de formation plus intéressant qu'un simple exercice grammatical traditionnel.



8.4.4. Les exercices de reformulation

A Vous avez un entretien avec des collègues, partenaires de votre agence de voyages. A l'issue de cet entretien, ils vous ont remis leur carte de visite. Présentez oralement ces deux personnes à votre équipe.



B Vous êtes guide accompagnateur d'un groupe de touristes français. A l'aide de ce programme imprimé, présentez sommairement le tour.

Date	Itinéraire & transport	Activités
Jour 1 07/07/ 14	Hanoi arrivée et visite de la ville (Guide & chauffeur privé) 	transfert en voiture privée à l'hôtel. Visite du mausolée d'Ho Chi Minh, la maison sur pilotis, la pagode du pilier unique, le temple Quan Thanh et la pagode Tran Quoc. Puis, visite du Temple de la Littérature, "Première Université du Vietnam". Nuit à l'hôtel à Hanoi.
Jour 2 08/07/ 14	Hanoi – Duong Lam – Hanoi – tour de ville (Guide & chauffeur privé)	Matin: Après le petit déjeuner, départ pour Duong Lam en voiture privée , à 50 km à l'est de Hanoi, est le premier village du pays reconnu en tant que vestige de niveau national. Le village de Duong Lam, très caractéristique avec ses maisons typiques en parpaings de latérite et en bois Promenade à bicyclette à travers les pagodes et les rizières, puis balade à pied dans le village de Mong Phu. Rencontre avec les habitants et visite d'une fabrique artisanale de sauce

		<p>de soja. Déjeuner dans une ancienne maison du village. Puis retour à Hanoi.</p> <p>Dans l'après midi : Promenade en Cyclo-Pousse (1h00) dans les vieux quartiers d'Hanoi (les petites rues commerçantes: la rue de la soie, la rue du coton, aussi appelé le "Quartier des 36 corporations"). Puis spectacle de marionnettes sur l'eau.</p> <p>Nuit à l'hôtel à Hanoi.</p>
<p>Jour 3</p> <p>09/07/ 14</p>	 <p>Hanoi – Halong</p> <p>(Guide & chauffeur collectif)</p>	<p>Après le petit déjeuner, départ pour la célèbre baie d'Ha Long en bus collectif . A l'arrivée en début d'après-midi, embarquement sur une jonque pour une mémorable croisière dans cette baie mythique et déjeuner à bord. Au fil de votre croisière La jonque fera escale pour vous permettre de visiter des grottes naturelles et si le temps le permet, de vous baigner dans les eaux couleur de Jade du Golfe du Tonkin.</p> <p>Dîner et nuitée sur la jonque.</p>

C *Vous êtes employé au guichet d'une agence de transport ferroviaire.* Le passager achète son billet mais il ne sait pas lire les informations inscrites sur le billet. Vous lui expliquez oralement les informations essentielles. Jouez la scène.

BILLET à composter avant l'accès au train

NANTES → **AIX EN PROV TGV** **DECOCHERE AUX/ANGELI 01ADULTE**

SNCF

7016 09004 3

10 OCT 1998


Départ **14/03a06H58** de **NANTES** Classe **2**
Arriv. **a13H24** à **LYON PART DIEU**
CORAIL INTERCITES 4403
PREM'S - NI ECH/NI REMB. VALABLE SUR CE TRAIN

Départ **14/03a13H37** de **LYON PART DIEU** Classe **2** **VOITURE 08**
Arriv. **a15H09** à **AIX EN PROV TGV** **PLACE ASSISE 95**
PERIODE NORMALE TGV 5319 **01COULOIR**
PREM'S - NI ECH/NI REMB. VALABLE SUR CE TRAIN **DUPLEX : EN HAUT**

Prix par voyageur : **57.00** **Prix EUR **57.00**

BV 35.00 KM0653 DV **955234851** TS 078201140
BZ 879652348515 22.00 KM0351 PN
INTERN CONNEX CEN 08700851465731 270209 19H16 BD759C Dossier **THVKEG** Page 1/1

D *Vous êtes réceptionniste à l'hôtel.* Un de vos clients reçoit un appel, malheureusement, il vient de sortir. Prenez un message pour lui à l'aide du formulaire suivant :

Message reçu de:	Pour:
	Enregistré par:
Société:	Date: Heure:
	E-mail:
Objet:	
<input type="checkbox"/> A téléphoné <input type="checkbox"/> Rappellera <input type="checkbox"/> A rappeler <input type="checkbox"/> Est venu <input checked="" type="checkbox"/> Urgent	

8.5. A propos de la conception des exercices

Par un balayage rapide, nous avons montré qu'il existe une variété d'exercices pouvant être intégrés dans une formation de type FOS. Nous avons également proposé des exemples à titre d'illustrations. A l'encontre des exercices classiques, pour la didactique des langues spécialisées et professionnelles, les exercices à visée discursive doivent s'inscrire dans une démarche discursive. Il convient pour l'enseignant de choisir le type approprié. Si les difficultés d'ordre grammatical, lexico-syntaxique sont un des obstacles pour le public spécifique, celui-ci devrait aussi comprendre, par le moyen des exercices, activités, tâches, etc., la dimension professionnelle dans leur travail scolaire. Pour ce faire, l'enseignant/formateur devrait effectuer un ensemble de choix concernant non seulement le contenu thématique, les points grammaticaux à traiter, mais aussi le cadrage, la délimitation, l'orientation vers des activités professionnelles pour l'exercice. Ces choix doivent être justifiés quand l'enseignant élabore un exercice pour un public spécifique. Ils prennent une forme canonique à la fois au niveau de l'énoncé de l'exercice (c'est-à-dire la partie indiquant l'introduction, la consigne pour l'exécuter) et au niveau de la séquence et du dispositif corps (les énoncés à partir desquels l'apprenant peut travailler l'exercice : des phrases à compléter, des extraits de textes à reformuler, etc.).

Lors de la conception et de la rédaction des exercices, la consigne ou les énoncés servant l'introduction devraient instaurer un contexte (au moins minimal) proche de celui auquel l'apprenant est confronté lors de sa pratique professionnelle. La contextualisation peut s'effectuer simplement par un titre indiquant le lieu tel que *A l'hôtel*, *Au restaurant*, *A l'agence de voyage*, etc. ou au sein même des énoncés introductifs qui précisent la situation de parole (comme dans « Vous êtes agent d'accueil de l'office de tourisme, vous conseillez les touristes ... »). Afin de mettre en évidence le contexte de la communication de l'énoncé, il

est préférable d'éliminer les termes neutres (comme « mot », « expression adéquate », etc.) et un métalangage trop marqué¹⁴². Ces termes et expressions métalinguistiques, ayant souvent une connotation trop scolaire, ne permettent pas de mettre l'apprenant en situation d'exercice professionnel du monde réel. En revanche, il ne faut pas perdre de vue que la consigne doit également indiquer avec clarté la ou les tâche(s) à effectuer, celles-ci se réalisant dans le cadre d'un cours de langue, d'une formation linguistique.

Il est à noter que ce n'est pas la forme des exercices qui compte, mais l'objectif et les compétences visées. Il est dès lors possible de proposer des types d'exercices et d'activités d'apprentissage différents en fonction du public, des compétences à acquérir et de la spécialité langagière du domaine concerné. Cette dernière est mise en évidence par l'analyse de discours professionnel. Dans une formation au FOS, la compétence linguistique n'est pas une fin en soi, mais un outil pour acquérir une compétence professionnelle dans laquelle la compétence de communication langagière n'est qu'une des composantes.

La tâche à accomplir et la forme de l'exercice sont tributaires l'une de l'autre et complémentaires. Toutes les deux sont en lien direct avec le domaine de spécialité concerné et les compétences communicativo-discursives qu'elles impliquent. Les activités d'apprentissage proposées dans le chapitre suivant mettent en application ce principe. Elles montreront également un lien réciproque et étroit entre les deux niveaux du développement discursif : l'apprentissage de bas-niveau se réalise et se systématisé en vue d'un automatisme à l'aide des exercices ; l'apprentissage de haut niveau (production du discours) demande à l'apprenant de mobiliser des compétences plus complexes. Pour ce faire, celui-ci doit développer des stratégies discursives et cognitives correspondantes. La contextualisation de l'exercice et de la tâche à réaliser donne du sens aux apprentissages et permet dans une certaine mesure de développer des compétences aptes à résoudre des situations communicatives en langue spécialisée.

Concernant le contenu de l'exercice, il est souhaitable, autant que faire se peut, de proposer un contenu composé de phrases amorces, d'énoncés qui s'enchaînent, qui ne partent pas dans tous les sens et qui respectent une certaine logique de la pratique professionnelle. Dans le meilleur des cas, le contenu forme un texte, un discours complet permettant une lecture suivie, avec lequel l'apprenant peut acquérir non seulement des compétences linguistiques, mais également des connaissances et des savoir-faire propres au domaine.

Un autre point à souligner, toujours dans le respect des pratiques professionnelles, est que si l'exercice porte sur des points grammaticaux et syntaxiques, alors on préférera travailler sur des formes en « vous » plutôt que sur un mélange de phrases amorces incluant des « nous »

¹⁴² Un métalangage est à la fois un moyen d'intercommunication (il doit être partagé au-delà de la classe) et une (re-)construction/appropriation par le groupe-classe.

ou des « ils », très peu fréquents dans la communication en situation de travail. Cette recommandation est légitimée par les théories relatives à la mémorisation selon lesquelles plus les situations d'apprentissage et d'entraînement sont proches de celles des pratiques professionnelles où l'apprenant doit faire appel à la communication langagière, plus il aura de chances de mobiliser adéquatement ce qu'il a appris.

Dans le même ordre d'idée, on se gardera notamment de modifier, au sein d'un même exercice, le point de vue et le statut des acteurs impliqués. De même, il faut bien déterminer les référents sur lesquels porte le contenu de formation. Ainsi, il ne faut pas mélanger le tourisme, secteur économique encadré par des professionnels et le voyage qui désigne ce que vit le touriste en tant qu'expérience. Pour une formation des acteurs du tourisme, il ne semble pas moins pertinent de donner à l'apprenant le statut d'un touriste ou d'un voyageur, sauf dans l'objectif de découverte du domaine. L'apprenant devrait essentiellement endosser le rôle d'un professionnel du tourisme (agent d'accueil, guide, voyageur, etc.) dans ses interactions socio-professionnelles. De même les voyages évoqués doivent porter sur les destinations où l'apprenant, futur acteur du tourisme, travaillera. Or les matériels et référents des éditeurs français pour le cours du FOS du tourisme proposent une découverte de la France (rarement des pays francophones) alors que les apprenants ne souhaitent pas rester travailler en France après la formation, mais ont envie de faire visiter leurs pays à des touristes francophones. Nous constatons un grand décalage entre la demande de compétences linguistiques et interculturelles pour accueillir les touristes francophones et le contenu du matériel pédagogique proposant une découverte des monuments et régions françaises. Le cadrage et la contextualisation de la formation sont donc mal assurés.

Pour autant, dans les exercices proposés dans le cadre d'une formation linguistique spécialisée, le formateur ne doit pas reproduire systématiquement la pratique professionnelle à laquelle il prépare. En effet, s'il élabore des énoncés liminaires et si le contenu des exercices est parfaitement fidèle à la situation réelle, les exercices risquent en quelque sorte d'être trop contextualisés. Il en est de même si pour la résolution de problèmes proposés, il demande à l'apprenant plus de compétences professionnelles que de communications linguistiques. Or, il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'une formation de langue et que les formateurs ne sont pas, au moins pour la plupart, des professionnels. Il convient donc de distinguer ce qui relève de la maîtrise de la langue et ce qui dépend du degré de professionnalisation, sous peine de subordonner les réponses à l'exercice au niveau linguistique à des connaissances du domaine spécialisé, et de mal évaluer en lieu et place les compétences linguistiques.

Face à ce risque, on voit combien est délicate la rédaction des exercices (énoncés d'introduction et de contenu) en didactique des langues sur objectifs spécifiques. Il s'agit de trouver chaque fois un équilibre entre les conditions d'entraînement qui seraient en phase avec les objectifs poursuivis et qui s'accorderaient avec la logique des domaines d'activité et le travail de la langue. Pour ce faire, il serait nécessaire d'analyser le discours professionnel afin

d'en faire ressortir les caractéristiques langagières et discursives associées à l'action professionnelle et aux visées communicationnelles des acteurs concernés.

Enfin, il ne faut jamais oublier qu'un exercice est un exercice et non un contrôle par l'enseignant. C'est donc bien une procédure d'entraînement et il faut veiller à la compréhension des « solutions » éventuellement de façon croisée (l'apprenant X réexplique à l'apprenant Y la « solution » adoptée).

A l'issue de ce chapitre, nous espérons avoir montré en quoi les exercices mobilisés pour des publics spécifiques et professionnels pouvaient différer, quand on prenait la peine de les concevoir et de les rédiger, de la batterie des exercices couramment utilisés dans la didactique du FLE en général. Il convient de noter qu'il s'agit là de pistes à approfondir pour faire émerger véritablement les spécificités du FOS. Dans cette branche interne à la didactique générale des langues, nous proposerons également quelques aménagements et configurations à une échelle plus globale pour conduire une séance de formation ou une séquence de séances. Nous proposerons quelques activités et tâches avec leur configuration selon la démarche du *blended-learning* basé sur le web.

CHAPITRE 9

DES ACTIVITES DISCURSIVES SUR LE WEB

« Il existe, certes, des manuels de « français de spécialité » (dans le domaine du tourisme, du droit et surtout des affaires) dans lesquels il est possible de trouver une séquence de cours ou quelques documents à intégrer dans un programme de FOS relevant du même domaine, mais c'est une pratique qui reste marginale. L'enseignant doit donc construire lui-même son programme et son matériel pédagogique » (Mangiante & Parpette, 2004: 7)

« Web based language learning is language learning that involves the use of the Web and exploits Web materials, resources, applications or tools. » (Son, 2007)

Le titre du chapitre appelle des explications et des justifications. Nous voulons rappeler ce qui justifie les deux aspects les plus prégnants de notre démarche : pourquoi des activités discursives ? pourquoi nous proposons ces apprentissages basés sur le web ? Il est à noter que « le plan discursif ne se laisse pas aisément cerner » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 241). Nous essayerons néanmoins de proposer quelques activités à titre d'exemplification d'une démarche didactique qui prenne en compte davantage le discours.

9.1. Les activités discursives

D'abord, le fait de considérer que « la langue est perçue comme un moyen de communication dont l'outil principal est celui du discours » (Garric & Calas, 2007) et qu'adopter le discours comme unité linguistique d'analyse ont un impact, comme nous avons cherché à le montrer dans les chapitres précédents, sur la didactique des langues. On est par conséquent amené à mettre en cause l'approche communicative, jugée trop centrée sur l'interaction immédiate et pas assez sur le discours qui implique des enchaînements et des inférences et les démarches didactiques qui en découlent. Nous proposons un modèle d'enseignement/apprentissage qui part du principe que la communication verbale entre les acteurs socio-professionnels ne se fait pas à l'aide des mots agencés d'une certaine manière selon des règles grammaticales et syntaxiques, ou même des phrases isolées les unes des autres et prises en dehors de leur situation de communication, mais par le biais de différentes formes de discours, socio-culturellement établies et partagées au sein d'une communauté discursive. En d'autres termes, la communication verbale s'effectue grâce aux genres discursifs, propres à une situation de communication donnée. L'apprenant de langue est donc censé être conscient de l'existence de différents genres discursifs en fonction de la situation de communication.

Concevoir la production discursive en termes d'activité, voire de (co)-activité revient à positionner l'acquisition des compétences linguistiques au niveau des processus. Appréhender l'interaction entre les sujets parlants en termes d'activités, et donc d'actions, nous situe d'emblée sur le terrain de la stratégie, c'est-à-dire des modèles de résolution de problèmes, des plans ou des schémas d'action. Les sujets apprenants agissent donc de manière consciente et selon une stratégie en quelque sorte préconçue. Il convient aussi de rappeler que chaque activité discursive exige la mise en jeu de facteurs différents. De natures diverses, ces derniers peuvent être, entre autres, les statuts socio-professionnels, les rôles au cours de l'interaction, les manières d'élaborer le discours, les conduites discursives, etc. Ces paramètres vont varier en fonction de la situation de communication, des objectifs communicatifs, de la compétence des participants et des composants linguistiques à leur disposition.

Situer l'apprentissage au niveau et par le moyen des activités discursives consiste également à acquérir « des outils linguistiques par le biais desquels les interlocuteurs transmettent leurs intentions. » (Kucharczyk, 2009). A l'aide de cette conception, « on peut en effet décrire l'activité discursive des locuteurs comme une tentative pour, dans une situation de communication toujours particulière, mettre en adéquation ce qui est en train de se dire concomitamment avec leur(s) projet(s) de parole, ce qui a déjà été dit et avec la situation de parole dans laquelle ils se trouvent (locuteurs, circonstances, enjeux...) » (Rabatel, 2004 : 289). D'où l'importance, lors du déroulement des activités d'apprentissage, de la prise de conscience, de la part de l'enseignant et de l'apprenant, de l'interférence établie au fur et à mesure du déroulement de l'interaction pour s'adapter et pour s'ajuster au mieux. Les activités proposées sont, en quelque sorte, des scénarios préconçus, qui demandent nécessairement l'adaptation lors de leur mise en œuvre. Celle-ci s'effectue non pas au niveau macro de la méthodologie, mais au niveau micro de la stratégie discursive par des ajouts d'aides et/ou d'activités portant sur un point précis ou par des sauts si l'apprenant est en mesure de réaliser des tâches plus complexes.

Le caractère intrinsèquement communicationnel du secteur du tourisme où la prise de contact, l'information, le service et la vente ont une place prépondérante nous a incité à adopter une démarche discursive à orientation communicative orale et écrite. Ce choix méthodologique a des incidences sur plusieurs aspects didactiques. Il ne s'agit pas d'apprendre la langue mais d'apprendre à entrer dans le discours. C'est-à-dire apprendre de la langue dans son contexte d'utilisation précis. L'enseignant propose des activités et des démarches qui mettent l'apprenant en contact avec le discours produit et qui a circulé dans un domaine spécialisé déterminé, le tourisme en l'occurrence. Nous nous situons donc d'emblée dans une approche pragmatique et fonctionnelle de l'enseignement/apprentissage de la langue. N'étant pas séparée de la finalité communicative, la compétence langagière ne fait pas l'objet d'un apprentissage spécifique. Il s'agit dès lors, non pas d'apprendre une langue, mais d'apprendre à communiquer verbalement en fonction des objectifs spécifiques. Cette démarche est en effet

en phase avec la perspective actionnelle, particulièrement pertinente en termes de pratique professionnelle.

Les contenus et le niveau de compétence découlent directement de l'analyse de discours professionnels et de l'interaction au travail dans le domaine du tourisme. Nous avons ensuite identifié les situations d'interaction type auxquelles se confronte un professionnel du tourisme afin de préparer les étudiants à travailler dans le même contexte par la familiarisation, la production et l'appropriation des discours spécifiques. Constituées par un ensemble de démarches et de données, les activités d'apprentissage visent à développer les compétences de compréhension et de production orales et écrites. Celles-ci sont spécifiques dans la mesure où elles découlent des situations de communication ciblées et identifiées que nous appelons *situations initiales* visant à donner les premiers éléments contextuels qui vont structurer l'activité discursive : rédiger une lettre de demande de stage, renseigner un touriste, décrire une ville/un site dans le but de la(le) promouvoir sur le plan du tourisme, accueillir et conseiller les clients à propos des offres de voyage, proposer une visite guidée à un groupe de touristes, pour n'en citer que quelques-unes.

Les activités proposées à titre d'exemplification de notre approche permettent une progression allant de la simple découverte du secteur, aux tâches plus complexes de production de discours spécialisé qui y circule. Elles s'inscrivent dans divers formats (simulation, jeux, webquest, *corpus based-learning*, etc.) qui sont, non pas utilisés tels quels, mais modifiés ou adaptés en fonction de plusieurs paramètres pertinents selon nous au point de vue pédagogique (public, objectif, méthodologie sous-jacente, artéfact technologique, etc.).

9.2. L'apprentissage basé sur le web

Nous limiterons nos propos aux technologies informatiques et communicationnelles du web telles qu'elles sont aujourd'hui. Nous mettons ainsi de côté les autres technologies qui sont déjà bien intégrées dans le processus pédagogique tels que les livres, le magnétophone, la vidéocassette, etc. Notre discussion poursuivra deux objectifs, définis en fonction de notre besoin d'application pédagogique des outils du web pour développer les compétences communicatives, plus précisément la compétence discursive, c'est-à-dire de mettre en évidence les caractéristiques du web et de voir dans quelle mesure ces outils peuvent ou non aider les apprenants à traiter les activités discursives.

9.2.1. Evolution du web

Si la naissance du web remonte vers les années 1960, sa généralisation est souvent estimée vers les années 1990. Dans sa première version grand public, le web, fait de pages HTML et avec des hyperliens qui les relient, a contribué à la « démocratisation de la diffusion de contenu » (Audet, 2010 : 8). En termes de communication, il s'agit d'une communication unidirectionnelle, organisée de manière hiérarchique du producteur au consommateur de l'information, c'est-à-dire « donner des informations descendantes de celui qui les possède

vers celui qui les consulte » (Doctice, 2008). Dans cette version du web, l'utilisateur était un simple consommateur passif qui consulte les pages web. L'interactivité entre l'utilisateur et le contenu du web était restreinte à la navigation d'une page à une autre grâce à des hyperliens.

L'évolution dans l'utilisation des technologies web (notamment le langage de structuration et de catégorisation des données XML¹⁴³, les langages de scripts tels que XSLT¹⁴⁴, Ajax¹⁴⁵, Python¹⁴⁶), réalisée au début du XXI^e siècle a permis aux professionnels informatiques de construire des sites web dynamiques et riches d'interactivité. On regroupe ces nouveaux sites web sous le nom de web 2.0 comme pour marquer une évolution importante, une nouvelle génération du web qui a été développée. L'objectif de ce passage n'est pas de développer des analyses sur le plan terminologique et technique. Nous considérons l'étiquette Web 2.0 comme une expression commode, déjà populaire pour désigner l'ensemble de technologies et notamment d'usage du web actuel.

En effet, depuis son émergence, « le Web 2.0 démocratise la création des contenus » (Audet, 2010 : 8). Désormais, l'utilisateur n'est plus un simple consommateur passif de contenu, il participe activement à sa création et à son évaluation grâce à des outils et des logiciels dont l'utilisation est intuitive, simple, conviviale et souvent gratuite. Progressivement, le web fait partie intégrante de la vie d'une population nombreuse d'étudiants et d'enseignants. Son utilisation est quotidienne et ne se limite pas au bureau, dans les salles informatiques ou à la maison avec la connexion filaire. Le progrès technique réalisé dans la transmission de données, la naissance des terminaux mobiles comme la tablette et les *smartphones* ont permis au web de se déplacer « de nos bureaux à nos poches », comme le souligne O'Reilly (2005). Ce changement, cette évolution n'est pas sans enjeux important pour l'éducation. Pour les comprendre, il semble pertinent d'examiner les principales caractéristiques du web actuel, non seulement sous l'angle technologique, mais essentiellement dans la perspective éducative et sociale.

9.2.2. Caractéristiques techno-pédagogiques du web actuel

Nous prenons comme notre point de départ la conclusion qu'a faite Audet dans son rapport sur les opportunités et enjeux des outils du web 2.0 pour l'éducation. Audet (2010 : 1) écrit :

¹⁴³ XML est un langage informatique de catégorisation et de structuration de l'information.

¹⁴⁴ XSLT (eXtensible Stylesheet Language Transformations) est un langage permettant de transformer un document XML dans un autre format, tel PDF ou encore HTML.

¹⁴⁵ Ajax, ou Asynchronous Javascript And XML, est un acronyme désignant une solution informatique libre pour le développement d'applications Web2. AJAX n'est pas à proprement parler un langage, mais consiste en l'utilisation conjointe de XML, des CSS et de JavaScript.

¹⁴⁶ Python est un langage de programmation orientée objet, très puissant et multiplateformes.

« Simples, populaires, polyvalents et ouverts, ils [les outils du Web 2.0] lèvent plusieurs des contraintes que les technologies antérieures imposaient à la formation à distance et qui la limitaient souvent à des démarches d'apprentissage transmissives, textuelles et solitaires. En multipliant les choix et les scénarios utilisables, le Web 2.0 lui donne l'occasion de remettre les outils à leur place, celle de moyens au service d'objectifs d'apprentissage et de démarches pédagogiques. »

A la lecture de cette remarque, une question se pose. Au point de vue techno-pédagogique, quels sont les changements de paradigme qui ont permis cette évolution ? Plusieurs auteurs, O'Reilly (2005), Audet (2010), Ollivier et Puren (2011), entre autres, ont relevé une liste de dizaines de caractéristiques importantes du web actuel. Nous les regroupons dans cinq catégories pour une présentation brève avant d'analyser dans quelle mesure le web peut permettre de traiter des activités discursives. Notons que ces caractéristiques, très reliées et tributaires l'une de l'autre, comprennent notamment les points suivants :

La participation et la collaboration. La majorité des internautes participent à la création et l'évaluation du contenu pour le web. Ils s'écrivent des emails qui sont archivés dans les bases de données, ils rédigent des commentaires à la suite d'un article posté par un professionnel ou un utilisateur quelconque, ils écrivent sur le mur de leur page *Facebook*[®], ils réagissent à des informations partagées sur *Twitter*[®], ils partagent des photos, des documents, des liens renvoyant vers d'autres contenus, etc. En effet, plusieurs outils et sites web, dotés d'une certaine intelligence, peuvent apprendre et s'améliorer à partir des choix et des données fournis par les utilisateurs. Donc, même le simple fait de surfer en ligne contribue à améliorer le web. La notion de *web participatif* est donc utilisée pour marquer ainsi la transition du « *read only web* » à « *read-write web* ». Ceci est possible grâce à des outils de rédaction et de publication très simples à utiliser. Il s'agit par exemple des blogues, des wikis, réseaux sociaux, des fonctionnalités intégrées dans les sites web. Le web devient ainsi outil de rédaction et de publication pour tous les internautes.

D'ailleurs, les technologies du web actuel offrent également aux utilisateurs plusieurs possibilités de collaboration selon des modalités diverses : asynchrone et synchrone en terme de temps d'interaction (le forum et le *chat*), par mode oral ou écrit (l'audio-vidéo *chat* et la visioconférence). C'est ainsi que l'on parle aussi du *web collaboratif*. Ces caractéristiques rendent le web très prometteur pour travailler des activités discursives. Nous y viendrons pour des analyses plus détaillées.

L'interopérabilité et la connectivité. Grâce aux langages de structuration et de catégorisation des données que nous avons évoqués, aux modèles de programmation orientés services (*Service-Oriented Architecture*), aux interfaces de programmation ouvertes (*Application Programming Interface* ou API) et au grand progrès dans la standardisation des normes dans l'écriture des codes, on a construit des sites web et des services basés sur le web avec une meilleure interopérabilité. Au niveau technique, les sites web peuvent communiquer entre eux

pour échanger des données, des contenus. La séparation de données de leur mise en page a rendu le web indépendant des plateformes, opérationnel et adapté pour l’affichage sur les divers types de terminaux comme l’ordinateur, la tablette, et le *smartphone*.

En s’appuyant sur cette interopérabilité et cette standardisation, on développe des sites web qui fournissent des services de rédaction, de publication, de partage, de traitement d’information offrant les mêmes fonctionnalités que les logiciels traditionnels installés dans nos ordinateurs. Ces sites web sont de plus en plus nombreux, interopérables et forment un écosystème informationnel.

Concernant la connectivité, le web permet désormais non seulement de relier les contenus textuels par des hyperliens, mais aussi de relier les utilisateurs de manière quasiment automatique, grâce à des algorithmes complexes fonctionnant en *background* et à la catégorisation sémantique des données et des informations. On évolue donc vers ce qu’O’Reilly (2005) appelait « *Web 2.0 is the network as platform, spanning all connected devices* ».

L’instantanéité et l’ouverture. Les interactions entre l’utilisateur et le contenu du web, entre les utilisateurs sont maintenant quasi immédiates. L’écart entre la communication synchrone et asynchrone s’est raccourci. Plusieurs sites web proposent des services et des applications qui fonctionnent en mode quasi simultané. On peut citer par exemple le fameux moteur de recherche *Google* qui donne des résultats immédiats lors d’une requête, ou même s’il s’agit fondamentalement d’une communication en temps différé par la messagerie, les notifications de messages arrivés de *Gmail* ou de *Facebook*, par exemple, offrent à l’utilisateur la possibilité d’interagir immédiatement avec l’auteur du message ou de lui répondre plus tard. L’instantanéité dans les interactions devient un *must*. D’où le développement foisonnant des applications permettant de suivre l’événement en temps réel, des systèmes de veille et d’alerte qui perturbent parfois l’attention de son utilisateur peu averti.

En ce qui concerne l’accès à des données, le web actuel est construit sur une logique de partage, d’ouverture et de réutilisation des données. Grâce à la standardisation, l’échange et la réutilisation des données n’est jamais aussi facile. Le web devient un espace très ouvert de contribution et d’interaction. La même logique d’ouverture et de partage est également appliquée au développement des applications et des logiciels. En réalité, on constate des mouvements très fort de « *open sources* » qui proposent des logiciels mais également leur codes sources pour que n’importe qui, avec une certaine compétence informatique, puisse modifier, améliorer, créer de nouvelles applications en détournant son utilité initiale ou en mixant plusieurs fonctionnalités. Même en éducation, l’accès à des contenus de formation des établissements prestigieux comme *Havard University*, *Massachusetts Institute of Technology*, etc. est gratuit et en ligne. Le mouvement de MOOC (*Massive Open Online Courses*) semble

irréversible. Les universités se lancent dans une course d'ouverture et de présence en ligne. Cela n'est pas sans conséquences sur l'organisation pédagogique et l'accès au savoir.

La diversité et la personnalisation. Les outils et les applications du web se multiplient et évoluent très rapidement. Les internautes peuvent choisir parmi de nombreux outils de création, de publication de contenu, de communication et de collaboration avec l'autre. Avec l'interopérabilité entre les services et plateformes, ils peuvent même agréger, mixer en fonction de leurs préférences individuelles pour créer des environnements de travail personnel. Par conséquent, le web semble évoluer « vers une plus grande personnalisation » (Audet, 2010 : 11), à la fois en terme de contenus, « qui sont davantage représentatifs d'un individu (profil, photos, opinions, etc.) » (*ibidem*) que de l'organisation et du choix des outils. Du point de vue social, les possibilités qu'offrent le Web 2.0 servent beaucoup à ce que (Bouvrand, 2007) appelle la « mise en scène du *je* ». D'où, à l'instar du spécialiste du web Danah Boyle (2007), Audet (2010 : 9) fait remarquer que « le web 2.0 est d'abord centré sur la personne, le sujet est souvent secondaire ».

On constate pourtant que l'internaute utilise souvent en parallèle plusieurs outils pour communiquer, que la nature et la modalité d'échange ne sont pas les mêmes s'il s'agit d'une utilisation personnelle ou professionnelle.

L'abondance et le multimédia. La participation à la création de contenus des internautes et le développement des équipements personnels (ordinateurs, *smartphones*, tablettes, caméras, etc.) contribuent à créer un espace web abondant de ressources. L'écrit et le textuel semble céder le pas au multimédia. Les pages textuelles sont progressivement remplacées par des contenus riches en multimédias (audio, vidéo, images, animation). La communication n'est plus limitée à l'écrit et en temps différé. Elle peut se faire maintenant en temps réel et par une voie mixant les différents canaux.

La quantité des données générées augmente avec une vitesse exponentielle. Une même information peut venir de plusieurs sources, sous des formes différentes (textuelle ou audiovisuelle) dont l'exactitude et la fiabilité ne sont pas toujours assurées. D'où leur qualité informationnelle est très diverse. L'utilisateur doit donc développer des sens critiques et apprendre à gérer ces flux d'informations s'il ne veut pas être submergé et complètement perdu sur la toile.

A ce stade, le web, selon les termes d'Audet (2010), « est un univers luxuriant si ce n'est chaotique ». Il offre de nombreux outils, ressources et possibilités qui évoluent très vite. De nouvelles applications et fonctionnalités sont régulièrement mises au service des utilisateurs « un rythme dépassant largement nos capacités d'appréhension » (*ibidem*). Catégoriser ces outils, ces ressources, ces potentialités pour l'utilisation éducative est une entreprise difficile, sinon peu pertinente car il s'agit d'un champ trop vaste. C'est en effet en fonction des

contextes, des objectifs pédagogiques, des contraintes institutionnelles et d'autres paramètres situationnels que l'on décide d'utiliser ou non un outil, une technologie ou encore une ressource pour l'enseignement et l'apprentissage. Quand on peut circonscrire le domaine d'application, on peut plus facilement envisager des scénarios et des possibilités. Ainsi, en ce qui nous concerne, nous regrouperons les outils du web selon leur fonction principale. Ainsi par recoupement, nous avons des outils et applications du web qui servent à : créer/publier, archiver/chercher, communiquer/collaborer, structurer/gérer des données, socialiser/partager, simuler/structurer les idées. Examinons maintenant dans quelle mesure, ces outils peuvent soutenir les activités discursives d'apprentissage.

9.2.3. Comment le web permet-il de traiter les activités discursives ?

Concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur le web, les apports de celui-ci sont bien analysés et documentés dans les travaux d'Aggarwal (2003), Mangenot (2006), Lamy et Hapel (2007) Audet (2010) et Grosbois (2012) pour ne citer qu'eux. Ces travaux restent pourtant très généraux et ne précisent pas comment on peut utiliser les outils du web pour travailler le discours. C'est à ce sujet que nous essayerons d'apporter quelques analyses et des exemples d'utilisation. Il convient de noter que nous essayerons de mettre en évidence les potentialités du web pour développer la compétence discursive, nous mettons de côté d'autres aspects généralement bien débattus dans les travaux traitant le rôle des TICe en didactique des langues.

Premièrement, le web permet à l'apprenant de **créer** et de **publier** son discours destiné à un public réel composé des locuteurs en dehors de la classe. La production de discours peut être faite de manière individuelle ou collaborative. Quel que soit le mode de production, une fois le texte publié en ligne, l'auteur peut recevoir des remarques, des commentaires ou des corrections de la part des internautes. Les outils utilisés peuvent être un blogue, une page wiki ou un site d'apprentissage communautaire comme *Lang-8.com*¹⁴⁷. Les exemples d'utilisation du web en tant que plateforme soutenant l'élaboration et la publication du discours sont nombreux. C'est le cas, par exemple, de la rédaction collective d'une analyse sur les sophismes dans le cadre d'un cours de philosophie des étudiants au Cégep du Vieux-Montréal (Audet, 2010 : 21), de Wu (2005) qui a utilisé les blogues pour améliorer les compétences d'expression écrite d'étudiants taiwanais, de Murray et Hourigan (2008) qui, quant à eux, examinent deux approches de l'utilisation du blogue, appelées socio-cognitiviste et « expressiviste ». La première porte sur la construction collaborative du savoir, tandis que la seconde s'intéresse au bénéfice du blogue pour développer la création et la méta-réflexion de l'apprenant. Cette étude montre que l'approche socio-cognitiviste est utile et appropriée pour le travail de groupe, le développement de la confiance et de la motivation ; et que

¹⁴⁷ <http://lang-8.com> est un site d'apprentissage des langues de type communautaire et social. L'utilisateur, une fois inscrit, peut rédiger des textes et les publier sur la plateforme. Les autres utilisateurs les corrigent gratuitement.

l'expressivité est une démarche pour donner aux apprenants, surtout ceux de niveau avancé, plus de liberté et d'autorégulation. Dans le même ordre d'idées, Audet (2010 : 30) remarque que

« En consignait leurs progrès dans un blogue, les étudiants *écrivent beaucoup plus*¹⁴⁸, et cela en situation authentique. Ils *lisent aussi davantage*, en parcourant les billets de leurs collègues. La visibilité que donne le Web à ces écrits permet aux étudiants de *prendre conscience des étapes de révision* nécessaires à un texte ».

L'utilisation des plateformes de création et de publication du discours favorise également l'argumentation et l'esprit critique. En effet, ces outils servent à publier des réflexions structurées, qui seront soumises ensuite à des commentaires divergents, des remarques de divers ordres. L'étudiant apprend ainsi à confronter des idées et à prendre du recul sur sa propre production.

Concernant l'utilisation du wiki, en didactique du français langue étrangère, une expérience très intéressante d'utilisation de cet outil (*Wikipédia* en l'occurrence) a été menée par Ollivier (2007). L'auteur, travaillant avec un groupe de 15 apprenants de français en Autriche, de niveau avancé (B2/C1), a fait appel à l'internet (pour la recherche des informations aidant la production écrite) et le site *Wikipédia* comme plate-forme de rédaction collaborative et de publication de ces textes. Au terme de cette étude, Ollivier tire quelques conclusions qui méritent d'être prises en compte lors de l'utilisation de l'internet et de ses technologies dans l'enseignement et l'apprentissage des langues :

« Non seulement la publication de textes sur un site en ligne reconnu incite l'apprenant à plus de précision et d'attention dans son écriture et permet une production au sein d'interactions sociales réelles, mais en outre, il permet de modifier le rapport apprenant-enseignant. »

« [...] le fait de proposer des tâches prenant place au sein d'interactions sociales réelles contribue à augmenter la motivation des apprenants et les incite à une plus grande exigence de qualité. »

« Internet et les technologies afférentes à ce médium offre pour cela [pour développer l'autonomie des apprenants] des perspectives encore largement inexploitées » (Ollivier, 2007).

Le web en tant que plateforme fournissant outils et ressources a permis la mise en œuvre « de nouvelles modalités d'accès à la langue, par ce processus facilité de déconstruction et reconstruction de la langue et par l'accès à celle-ci en tout temps et tout lieu » (Rivens Mompean, 2013 : 185), les nouvelles applications du web, récemment développées, offrent une palette d'outils permettant la communication et la collaboration, et ce à la fois en présentiel et à distance, par plusieurs voies : orale et écrite, en temps synchrone ou asynchrone. Tout cela s'inscrit à la fois dans le cadre de l'apprentissage formel et informel.

¹⁴⁸ La mise en relief est de nous.

Deuxièmement, des outils du web tels que des applications de Google (*Google Hangout*, *Google Docs*, *Gmail*, etc.), *Skype*, *Meetings.io* offrent aux apprenants et à l'enseignant la possibilité de **communiquer** et de **collaborer** plus facilement pour réaliser des tâches d'apprentissage. L'utilisation de ces outils peuvent constituer une occasion favorable permettant de promouvoir les interactions entre les apprenants en dehors de la classe et entre l'apprenant avec des intervenants externes, de favoriser ainsi la construction collaborative de savoirs.

En didactique des langues, les technologies relevant de celles de l'internet, dont le courriel et le forum, le *chat* par vidéo, entre autres, attirent beaucoup l'attention des acteurs concernés. Warschauer (1996), cité par Ollivier (2013 : 25), souligne :

« Advances in computer technology have created remarkable new ways to connect language learners. Using electronic mail, foreign language learners can communicate rapidly and inexpensively with other learners or speakers of the target language around the world. [...] they can develop and publish their own materials to share with others across the classroom or across the globe. Together, these and other Internet tools can facilitate a learning environment based on authentic communication, collaborative learning, and creative, goal-oriented activity. »¹⁴⁹

En pratique, plusieurs enseignants envisagent des scénarios pédagogiques permettant la communication par le courrier électronique avec d'autres apprenants de la langue cible. C'est le cas d'Arnold (1998), cité par Mangenot (1998) dans l'article intitulé « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ». Arnold, une enseignante d'allemand en lycée montre les avantages de l'apprentissage des langues en tandem par courriel électronique.

Dans la même perspective, plusieurs tentatives de mise en place d'interactions au-delà du groupe classe ont été enregistrées. Ces efforts visent à diversifier et augmenter le nombre de locuteurs avec lesquels l'apprenant pourrait interagir. L'internet est donc considéré comme un outil particulièrement pertinent et puissant qui permet de « faire entrer le monde dans la classe » et/ou de communiquer facilement avec des partenaires situés en dehors des murs de la classe. On pensera aux projets phares que sont *Tandem* (Helmling, 2001), *Cultura* (Furstenberg & English, 2006) ou bien au projet *e-Twinning*¹⁵⁰ qui cherche non seulement à mettre en relation des apprenants mais aussi des enseignants, chefs d'établissement,

¹⁴⁹ Les avancées en informatique ont donné naissance à de nouvelles possibilités intéressantes de connecter les apprenants de langue. Utiliser le courrier électronique permet aux apprenants de langue étrangère de communiquer rapidement et à moindre frais avec d'autres apprenants ou des locuteurs de la langue cible situés dans le monde entier. [...] Les apprenants peuvent développer et publier leurs propres documents et les partager au sein du groupe-classe ou au niveau planétaire. Le mail et les autres outils Internet peuvent faciliter l'établissement d'un environnement d'apprentissage fondé sur la communication authentique, l'apprentissage collaboratif et une activité créative guidée par des objectifs précis. (La traduction est d'Ollivier.)

¹⁵⁰ <http://www.etwinning.net>

documentalistes, etc. afin qu'ils communiquent, coopèrent, partagent. Tout cela vise à améliorer la qualité d'enseignement et d'apprentissage.

Troisièmement, le web et ses outils de simulation créent un environnement quasi authentique pour ***simuler les interactions et structurer les idées***. On reproche très souvent qu'il y a un grand écart entre les situations d'apprentissage et les situations de travail réelles. Le web peut « *fill the gap* » en offrant des simulations, notamment pour les pratiques professionnelles dont le web est l'outil de travail et l'environnement au niveau duquel se passe les interactions. Prenons un exemple. Dans le domaine du tourisme, la plupart des emplois sont sédentaires : très peu de personnes se rendent réellement sur le terrain (sauf le guide). Avec le développement des agences en ligne, préparer son voyage sur le web devient une tendance incontournable. En 2014, d'après un sondage effectué par les organisateurs du Salon mondial du tourisme à Paris, « 67% des français préparent leur voyage sur Internet ». Les activités discursives basées sur le web sont alors réellement en phase avec le futur environnement de travail des étudiants en français du tourisme. Des activités comme simuler une recherche d'hôtel ou une réservation des moyens de transports, permettent aux étudiants d'avoir des informations réelles pour rédiger des circuits et conseiller leurs clients. Les étudiants peuvent également réaliser des tâches authentiques, comme le suggèrent Ollivier et Puren (2011), visant à rédiger un article à caractère promotionnel pour publier sur le site Wikitravel® ou rédiger des réponses aux questions posées sur les forums de voyage. Dans la perspective discursive, la situation de communication et d'énonciation, rappelons-le, est particulièrement importante et régit l'élaboration du discours. Ainsi, dans une situation de formation, si les étudiants ne peuvent pas se rendre sur place pour apprendre à mener une visite guidée, dans le cadre du cours de français du tourisme, ils peuvent utiliser Google Street View®, par exemple, pour simuler l'accompagnement des visiteurs sur le site, ces éléments contextuels vont faciliter l'élaboration du discours oral car les référents sont présents au moment de l'énonciation. Le guide peut donc utiliser procédés de dénomination, de désignation, de description de l'objet du discours.

Dans une autre mesure, de nos jours, l'internet occupe une place de plus en plus grandissante et irréversible dans nos pratiques quotidiennes, socio-professionnelles et éducatives. On ne peut plus apprendre sans être connecté. Le web devient progressivement un artéfact naturel de l'apprentissage. Il devrait être considéré comme une technologie intégrante dans l'environnement pédagogique, de la même manière que le livre imprimé, voire au-delà de cela car le web est à la fois un support informationnel, communicationnel et un outil puissant pouvant traiter de grandes données, les présenter de manière plus intéressante sur le plan cognitif. C'est le cas par exemple, des dictionnaires en ligne avec la visualisation en graphe des relations sémantiques et lexicales du mot (*Graph Words*¹⁵¹, *Lexipedia*¹⁵²), des plate-

¹⁵¹ <http://graphwords.com/>

¹⁵² <http://www.lexipedia.com/>

formes web permettant la création des cartes conceptuelles en ligne (*MindMup*¹⁵³, *Framindmap*¹⁵⁴, etc.). En d'autres termes, ces outils aident à l'apprenant de structurer sa pensée, d'organiser ses idées, ce qui favorise par la suite la production discursive quelle que soit en modalité orale ou écrite.

Enfin, le web évolue vers *la structuration et la gestion sémantique des données* pour une meilleure extraction et interaction. Ces dernières années, on ne peut que constater l'évolution spectaculaire du web. Partout, on parle du web 2.0 (aussi appelé *web social*), et récemment certains auteurs commencent à parler du web 3.0 (connu aussi sous le nom *web sémantique*). Mais en effet, comme le souligne Portine (2013 : 163), « il n'y a qu'un web ». C'est l'évolution de certaines technologies qui ont permis de « **catégoriser l'information** » et structurer l'information de manière plus flexible et plus indépendante des plateformes et des outils. Si on peut qualifier ce changement de *révolution*, il s'agit d'une révolution dans l'utilisation des technologies et non d'une révolution des technologies elles-mêmes. En effet, les innovations récentes du web – blogue, wiki, réseau social et flux RSS – partagent la même technologie sous-jacente : le langage XML (recommandation publiée en 1998) avec les langages dérivés (XHTML¹⁵⁵, AJAX¹⁵⁶, XSLT¹⁵⁷ et XQuery¹⁵⁸, etc.). Ce langage permet de séparer le contenu de la mise en forme, d'utiliser des méta-données et de *donner aux éléments informationnels une dimension sémantique*. De ce fait, les machines peuvent traiter de manière plus ou moins automatique les informations, établir des relations structurelles et sémantiques entre elles. L'organisation de l'archive du blogue selon la catégorie, la date, l'auteur, le regroupement automatique des discussions sur le même sujet par le *hashtag*¹⁵⁹ de Twitter en sont des exemples parmi les plus visibles.

Dans une perspective pédagogique, la technologie XML permet deux grandes approches : d'une part, la mise en réseau des personnes et des documents, ce que Portine (2013) désigne par « “web social didactique” et la construction d'une communauté d'apprenants » ; d'autre part, le traitement de données, « *web sémantique didactique* et résolution de problème ». Nous pouvons y ajouter une troisième approche consistant à utiliser XML dans le développement

¹⁵³ <http://www.mindmup.com/>

¹⁵⁴ <http://www.framindmap.org>

¹⁵⁵ XHTML est un langage de balisage se fondant sur la syntaxe de XML pour écrire des pages web.

¹⁵⁶ Ajax, ou Asynchronous Javascript And XML, est un acronyme désignant une solution informatique libre pour le développement d'applications Web2. AJAX n'est pas à proprement parler un langage, mais consiste en l'utilisation conjointe de XML, des CSS et de JavaScript.

¹⁵⁷ XSLT (*eXtensible Stylesheet Language Transformations*) est un langage permettant de transformer un document XML dans un autre format, tel PDF ou encore HTML.

¹⁵⁸ XQuery est un langage d'extraction de données opérant sur du contenu XML

¹⁵⁹ Le *hashtag* (*mot-dièse* ou *mot-clic* en français) est un marqueur de méta-données couramment utilisé sur l'internet où il permet de catégoriser un contenu avec un mot-clé plus ou moins partagé. Les documents ayant les mêmes *hashtag* peuvent être regroupés de manière automatique.

des matériaux d'apprentissage réutilisables, interopérables et facilement partageables, exploitables ; que nous allons maintenant décrire brièvement.

En effet, il existe actuellement plusieurs ressources pour l'apprentissage des langues assistées par les technologies, mais cela nécessite souvent une adaptation de la part de l'utilisateur afin que ces matériaux s'harmonisent au niveau de public et des objectifs du cours, etc. Les enseignants souhaitent réutiliser les ressources existantes et mises à disposition par la communauté de pratiques ou préparées par eux-mêmes. L'adaptation et la modification de ces ressources (ajout de contenu, changement de la progression, etc.) ne sont pas toujours possibles pour plusieurs raisons : soit parce que les ressources sont éditées avec des outils propriétaires, parfois très complexes à l'utilisation et coûteux en termes de finances ; soit les contenus linguistiques sont directement incorporés dans le logiciel, donc impossibles à changer ou à modifier par l'utilisateur final ne disposant pas des codes sources. De surcroît, les contenus enchâssés dans le code rendent difficile le changement de forme de présentation (vers d'autres formats) et l'extraction des séquences voulues. XML peut constituer une solution intéressante pour contourner ces obstacles (cf. Ward, 2002). Formats non propriétaires, indépendants des plateformes et des technologies, interopérables, les matériaux d'apprentissages édités avec le XML sont séparés de leur mise en forme et facilement extraits, modifiés, et complétés. Leur réutilisation et adaptation sont ainsi davantage facilitées. Disposant d'une base de données structurées avec XML, l'enseignant peut extraire les séquences appropriées pour travailler sur un point précis, ou les adapter facilement selon un niveau ou un public donné¹⁶⁰. De cette façon, l'enseignant n'est plus contraint de créer chaque fois de nouveaux *inputs* langagiers pour ses cours. L'apprenant peut également bénéficier des ressources plus adaptées à son niveau et à son objectif d'apprentissage.

D'ailleurs, l'internet est une mine d'information, l'enseignant et l'apprenant de langues peuvent y trouver tout type de ressources, authentiques ou didactisées, de natures différentes : texte, image, son, vidéo, etc. Mais la plupart de ces ressources sont écrites, structurées et présentées en langage naturel pour la lecture humaine, et non pour la lecture des machines. Ne comprenant pas ces contenus, les machines ne peuvent pas les interpréter et proposent seulement un accès par des mots-clés afférents. Récemment, le web sémantique, considéré comme une solution pour cette question, propose de rendre l'information sur le web compréhensible par les agents logiciels. Rendre le web sémantique, c'est une réalité qui implique l'ajout de méta-données aux documents et la création de structures pour représenter un domaine de connaissances. Pour ce faire, on devrait faire appel à la notion d'ontologie qui permet « *a shared and common understanding of a domain that can be communicated between people and application systems* »¹⁶¹ (Davies et alii, 2003). En effet, une ontologie, dans le sens de l'informatique, est la spécification d'une conceptualisation d'un domaine de

¹⁶⁰ Des exemples illustrés sont proposés dans le chapitre traitant les activités d'apprentissage.

¹⁶¹ Un savoir commun et partagée d'un domaine de connaissance qui peut être appréhendé non seulement par les humains mais par les systèmes informatiques également.

connaissances, c'est-à-dire un ensemble structuré de concepts, consensuels et partagés, liés les uns aux autres par des relations sémantiques et/ou taxonomiques. Une ontologie comprend donc trois éléments principaux :

- des concepts représentant un domaine de connaissances, ces concepts font l'objet d'une spécification et d'une signification communément partagée ;
- des vocabulaires désignant ces concepts ;
- un réseau de relations sémantiques et hiérarchisées.

L'exemple d'un extrait d'ontologie est donné dans la figure ci-dessous, dans laquelle le nœud *auteur* est une *personne*, le *guide* est une *publication* et l'auteur *écrit* le guide qui comprend des *chapitres*.

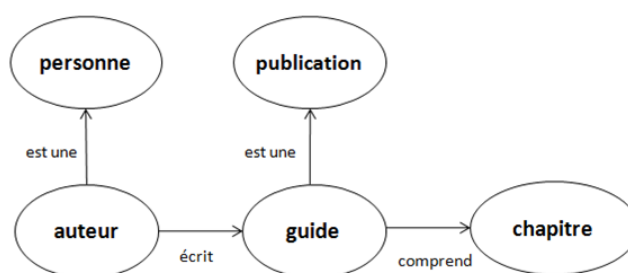


Figure 29 : Un extrait d'une ontologie

Pour illustrer la différence entre le web dit *statique* et le web *sémantique*, on peut partir d'une tâche courante simple : trouver des informations sur le web est une activité qui implique généralement la réalisation d'une recherche par mot-clés, le filtrage et l'analyse d'une liste de ressources trouvées. Avec le web sémantique, les agents logiciels seraient en mesure de traiter les demandes plus complexes, le filtrage et l'extraction de l'information se faisant de manière automatique au compte de l'utilisateur.

Dans le contexte éducatif, l'ontologie, plus précisément, le web sémantique offre de nouvelles opportunités à l'enseignant et à l'apprenant. L'enseignant pourrait organiser les contenus d'apprentissage en domaines de connaissances et les extraire plus facilement. L'apprenant, quant à lui, peut interagir avec les contenus de formation diffusés sur le web de manière plus simple, plus personnalisée. Le web sémantique peut les assister dans la construction du réseau sémantique de la carte conceptuelle du domaine à maîtriser. La didactique des langues est considérée parmi les domaines auxquels le web sémantique peut apporter une véritable innovation, que ce soit dans la recherche et le traitement d'information, ou dans la réutilisation et le partage des ressources pédagogiques ou même dans l'individualisation des parcours pédagogiques.

Bien que les potentialités du web sémantique soient démontrées, selon Portine, « cet aspect de l'ingénierie linguistique pédagogique est encore très peu développé » (2013 : 166). Les technologies sont désormais disponibles, nous devons maintenant réfléchir et prendre des

mesures, proposer des plans d'action pour faire web sémantique une réalité, et non plus une possibilité.

9.2.4. La question de la médiation pédagogique et de la médiatisation technologique

Nous avons montré les potentiels des outils technologiques pour une didactique des langues dans la perspective discursive. L'approche pédagogique est souvent l'élément sous-jacent dans la mise en œuvre d'une technologie au service de l'enseignement et de l'apprentissage. En revanche, de nouvelles technologies suscitent également des pratiques pédagogiques nouvelles. Prenons un exemple. L'introduction de l'internet dans la classe de langue se fait largement dans la lignée de l'approche communicative. L'émergence du web 2.0 avec ses caractéristiques de collaboration et de production a permis de diriger les pratiques vers l'approche actionnelle, voir co-actionnelle. Souvent les pratiques précèdent la conceptualisation, qui, à son tour, balise les pratiques subséquentes. Selon Linard (1996 : 262), « l'outil n'est plus un simple objet. À la fois intermédiaire de connaissance et moyen de capitalisation sociale de l'expérience, il devient "médiateur" au sens de tiers actif dans les relations entre sujets et objets. » Plusieurs auteurs proposent de distinguer « médiation » de « médiatisation ». Cette question ne sera pas de première importance pour nous. De manière simpliste certes, nous pouvons dire que la *médiation* désigne l'interaction des acteurs en jeu (enseignant, apprenant, savoir, outils, etc) de sorte que le médiateur a pour objectif de favoriser, de soutenir cette interaction. Tandis que la *médiatisation* est le processus de « mise en média » de cette interaction. A l'instar de Peraya (1999), on est amené à faire une distinction entre la médiation de la relation pédagogique et la médiatisation des contenus de formation. Ainsi considérée, la médiation peut être humaine ou instrumentale. Pour nous, toute relation pédagogique est médiatisée. Il n'y a donc pas de médiation pédagogique sans médiatisation. Un enseignant, dans sa relation avec l'apprenant et le savoir à enseigner, utilise la parole, les gestes, le livre, etc. Sa communication est dès lors médiatisée par le langage, les signes et les technologies. Dans le cadre de la formation à distance ou du *blended learning*, certaines formes de médiation humaine sont largement médiatisées. On pense notamment au tutorat à distance avec des outils de communication multimodale, aux plates-formes de formation qui jouent un rôle essentiel entre l'apprenant et le savoir à acquérir, etc. Réciproquement, les technologies et les pratiques à distance ont considérablement modifié les modes de médiatisation et de médiation de la formation en présentiel. Nous pouvons citer deux exemples pour illustrer notre propos. Même pour les formations en présentiel, on parle désormais du campus numérique, de l'environnement d'apprentissage virtuel, etc. La médiatisation peut toucher aujourd'hui des aspects plus complexes qu'autrefois. Des dispositifs de formation en sont un bon exemple. Ils peuvent permettre toutes les fonctions pédagogiques et/ou non pédagogiques d'un cours, voire d'une formation complète. Du point de vue de la médiation humaine, il est pertinent de rappeler que les outils technologiques ont modifié la communication humaine. On observe des caractéristiques discursives propres à la communication en ligne. Le courriel par exemple est un mode de communication qui se

trouve à cheval entre la communication écrite formelle et la conversation courante parlée avec une certaine liberté de ton, de raccourci, etc.

Dans la même lignée, Warschauer (2005) a souligné cette relation dialectique entre la médiation et la médiatisation.

« L'incorporation d'outils ou de moyens de médiation ne facilite pas seulement une action qui aurait eu lieu sans eux mais, plutôt, en les incluant dans le processus comportemental, elle modifie en profondeur le déroulement et la structure des fonctions mentales » (Warschauer, 2005 : 42).¹⁶²

Dans les dispositifs de formations à distance, largement médiatisés par les outils technologiques, il y a toujours une place importante pour la médiation humaine. C'est aussi la conclusion que Rivens-Mompean et Eisenbeis (2009) ont formulé après leur étude portant sur l'autoformation en langues : « De manière générale, la médiation humaine reste essentielle dans le dispositif et les étudiants sont demandeurs de cette présence » (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009 : 234).

La section suivante du chapitre sera consacrée aux activités d'apprentissage discursives dans lesquelles le web est appréhendé sous trois dimensions principales.

- Le web en tant que source de documents authentiques, de situations réelles de communication, d'environnements au niveau desquels se réalisent les interactions et la communication.
- Le web comme outil de communication, autrement dit le web 2 (web social) a des applications qui favorisent la communication comme le *chat* multimédia (texte, audio, vidéo), la visioconférence, le réseau social, etc.
- Le web comme artéfact pleinement intégré dans l'environnement d'apprentissage. Il est non seulement une source inépuisable d'informations authentiques, un outil de communication et de réseautage efficace, mais également une plate-forme de traitement et de catégorisation d'information.

Notons que l'utilisation du web et de ses outils pour la didactique des langues ne va pas sans difficultés. Il y a des défis, des enjeux dont l'enseignant, metteur en scène de tout scénario pédagogique, doit d'abord être conscient. Il doit aussi rechercher des solutions pour contrebalancer leurs aspects négatifs. Au sein de la communauté de praticiens, il ne manque pas de retours d'expériences concernant l'utilisation d'un tel ou outil ou d'un autre. C'est à l'enseignant de prendre connaissance de ces remarques et suggestions afin de tirer bénéfice de l'outil, facilitant ainsi l'acquisition de la langue chez ses étudiants.

¹⁶² La traduction de la citation est de Guichon (2012).

Dans la section qui suit, nous proposerons quelques exemples concrets et des scénarios d'exploitation du web pour traiter les activités discursives.

9.3. Exemples d'activités discursives sur le web

Nous allons maintenant proposer quelques activités discursives, à titre d'exemple et non exhaustives, qui permettront à l'apprenant de développer des compétences discursives. Ces activités sont conçues en prenant en compte l'analyse de discours, des éléments importants qui structurent le champ du FOS et des facteurs concernant le développement de l'autonomie de l'apprenant.

Toutes les activités proposées ci-après ont pour premier objectif de développer des compétences de réception et de production des discours spécialisés produits en milieu professionnel du tourisme. Elles se regroupent, dans une perspective professionnalisante, en six lieux de travail (lieu – thème) où il y a constamment des interactions entre un visiteur/un client et des professionnels du domaine. L'apprenant prend d'abord le rôle du simple visiteur (personne externe du domaine, non spécialiste) pour découvrir le secteur d'activité (lieu de travail, rôle, responsabilité, des compétences nécessaires (linguistico-discursives et professionnelles) et des discours produits en milieu professionnel. Il est ensuite amené à incarner un professionnel pour travailler dans le domaine. Cette organisation des activités d'apprentissage permet une prise de conscience du discours touristique avant de les produire, en passant par l'appropriation, l'acquisition et l'action.

Le premier lieu-thème, *Au Salon du Tourisme*, est une mise en situation, une sorte d'introduction aux métiers du tourisme. Les six autres lieux-thèmes concernent les principaux domaines du secteur touristique. A savoir : *A l'office de tourisme*, *A l'agence de voyage*, *A l'agence de transport*, *A l'hôtel*, *Au restaurant* et *Sur le site de visite*. Ils ne sont pas obligatoirement organisés selon un ordre chronologique. En revanche, nous souhaitons proposer une progression en fonction de l'ordre naturel de l'interaction. Le touriste renseigne, il réserve son voyage, il prend le moyen de transport pour se rendre sur le lieu de séjour, il passe la nuit à l'hôtel, il mange au restaurant et il visite le site en compagnie du guide. Ainsi, l'ensemble des modules peut être organisé comme dans la Figure 30.

Par manque de temps et d'espace, quelques lieux-thèmes seront illustrés. Nous proposerons des activités et tâches dont les objectifs pédagogiques sont à la fois linguistico-discursifs et professionnels. Il ne s'agit donc pas uniquement de savoirs et de savoir-dire mais également de savoir-faire comportant ce que le CECR appelle « savoir-être », c'est-à-dire des « savoir se comporter culturellement ». Pour ce faire, nous essaierons de fournir à l'apprenant des outils langagiers et des stratégies discursives pour agir.

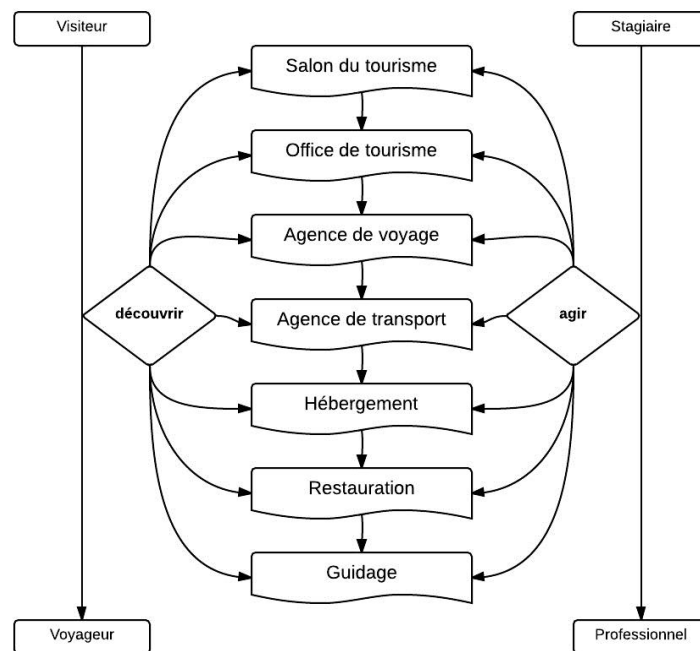


Figure 30 : Articulation des modules de formation

Correspondant à un lieu-thème évoqué, nous proposons de toujours partir d'une situation, appelée *situation initiale* qui joue le rôle de cadrage de l'activité. Pour chaque situation, une activité discursive dominante est envisagée. Une fois que le scénario de cadrage est établi, nous proposons le format adapté pour l'activité, format susceptible de développer les stratégies discursives chez l'apprenant. Quel que soit le format ou la forme de l'activité, il s'agit en tout cas d'activités précises, réalistes, variées et stimulantes : précises, parce que l'apprenant sera guidé vers des objectifs communicatifs, discursivo-professionnels bien définis ; réalistes, car nous voulons proposer, « au lieu des exercices scolaires, éloignés des situations réelles, qui démotivent » (Penfornis, 2002), des activités aussi authentiques que possible, dont la réalisation s'effectue de manière progressive avec différentes aides stratégiques ou métacognitives ; variées, parce que si les activités ne se distinguent pas dans la forme d'un module à l'autre, leurs réalisations ne s'inscrivent pas dans la même démarche répétitive ; enfin, très stimulantes, parce que les activités privilégieront le sens, enjeu de la communication professionnelle. Prendre conscience des discours, réfléchir sur le sens des documents, résoudre une situation problème, prendre des décisions en fonction des contraintes, etc., voilà les activités qui favorisent de réelles implications personnelles de l'apprenant.

Il est à noter que dans ces activités, nous accordons une place beaucoup moins importante à la grammaire (les activités sont là en complément pour pallier ce genre de difficultés). C'est en fonction des difficultés des apprenants que l'enseignant peut proposer plus ou moins d'activités grammaticales portant sur les points précis. Dans un tel cas, il est préférable de travailler la grammaire dans son contexte d'utilisation, de partir du discours authentique pour étudier les règles d'utilisation de la langue, et non pas de phrases/énoncés didactisés pris

complètement en dehors de la situation de communication. En revanche, les éléments lexicaux et syntaxiques seront introduits de manière progressive. Au lieu de proposer une simple liste de mots, les activités offrent à l'apprenant l'occasion de découvrir le langage spécialisé et professionnel dans son discours, forme actualisée de la langue. Les exercices, bien que présentés ici en premier pour des raisons d'exposition, s'articuleront donc aux activités discursives, et non l'inverse.

Les activités sont conçues en fonction de notre expérience d'enseignement et de la connaissance du public et d'autres paramètres pédagogiques (durée, niveau, organisation institutionnelle de la formation, etc.) du FOS du tourisme au Vietnam pour une formation dite *blended learning*. Si elles étaient appliquées dans d'autres contextes, l'enseignant serait éventuellement amené à ajuster ces activités (niveau de difficulté, temps de formation, aides) pour les adapter le mieux possible à son public et à ses objectifs de formation. Ce qui ne change pas, c'est la démarche discursive en filigrane et l'articulation entre le dire langagier et l'agir professionnel.

De plus, ces activités ne sont pas proposées indépendamment les unes des autres dans un module. Nous souhaitons illustrer une articulation et un avancement progressif allant de la reconnaissance du genre discursif à la production du discours visé. La production, tâche la plus difficile, se trouve généralement vers la fin d'une suite de séquences d'activités auxquelles les premières jouent en quelque sorte un rôle de sensibilisation, de préparation lexicale et syntaxique, ce qui est particulièrement important en faveur d'une autonomisation progressive de l'apprenant. De manière générale, la réalisation de l'activité/tâche est représentée dans la Figure 31.

A première vue, les activités proposées à titre d'exemple dans ce chapitre ne se distinguent pas d'activités présentes dans les manuels et les méthodes déjà édités. Mais, il y a selon nous, une différence majeure, les nôtres sont conçues selon une approche discursive. Elles visent notamment à développer parallèlement deux compétences, linguistico-discursive et professionnelle. Autre différence, les éléments linguistiques et les situations de communication proposés sont authentiques et ne sont pas extraits de leur contexte. En effet, même les activités à dominante lexicale et grammaticale ne consistent guère en des énoncés d'amorces exclus de leur contexte de production et de communication. Les éléments langagiers dans les activités forment en eux-mêmes des unités de sens assez complets que l'apprenant n'a pas de difficulté à restituer dans le contexte.



Figure 31 : Schéma de la réalisation d'une tâche (Portine, 2013)

Comparées aux tâches de la vie réelle sur le web 2.0 proposées dans *Le web 2.0 en classe de langue* (Ollivier & Puren, 2011), nos activités discursives sur le web présentent à la fois des similitudes et des différences.

Points communs :

- activités d'apprentissage linguistique avec les outils du web ;
- ce web est détourné de son premier usage pour des objectifs pédagogiques ; nous mettons de côté des activités d'apprentissage diffusées sur les sites de l'*e-learning* (dans ce dernier cas, le web est utilisé simplement comme outil de communication et de diffusion de contenu) ;
- nos activités sont aussi des activités authentiques.

Différences :

- dans notre cas, le web est considéré comme un outil s'intégrant à l'environnement d'apprentissage ; Ollivier et Puren le considèrent comme un outil de communication et de publication ;
- la réalisation de nos activités nécessite une étape de reconnaissance des genres des discours impliqués, de réunion-composition des éléments langagiers nécessaires et de prise en compte des contraintes qui permettent la structuration de toute production discursive, orale ou écrite ; au lieu de présenter une liste de tâches

possibles avec le web pour les apprentissages linguistiques en général, nous proposons une articulation de celles-ci dans un module de formation du FOS ;

- les tâches proposées par Ollivier et Puren ont pour objectif premier d'inspirer les enseignants-praticiens et de leur montrer des possibilités du web ; les nôtres sont de vraies activités d'apprentissage que nous pouvons proposer à l'apprenant ; les apports de l'analyse de discours sont incorporés dans les activités d'apprentissage de la langue.

Enfin, les exemples d'activités veulent illustrer une démarche discursive dans le cadre d'un apprentissage composite partant du niveau élémentaire de l'apprenant pour l'amener à agir en professionnel tout en étant conscient des spécificités discursives de chaque domaine d'activité et de leurs interactions.

Concernant l'articulation entre des types d'exercice analysés et commentés au chapitre précédent, le schéma suivant montre comment les intégrer dans une activité discursive.

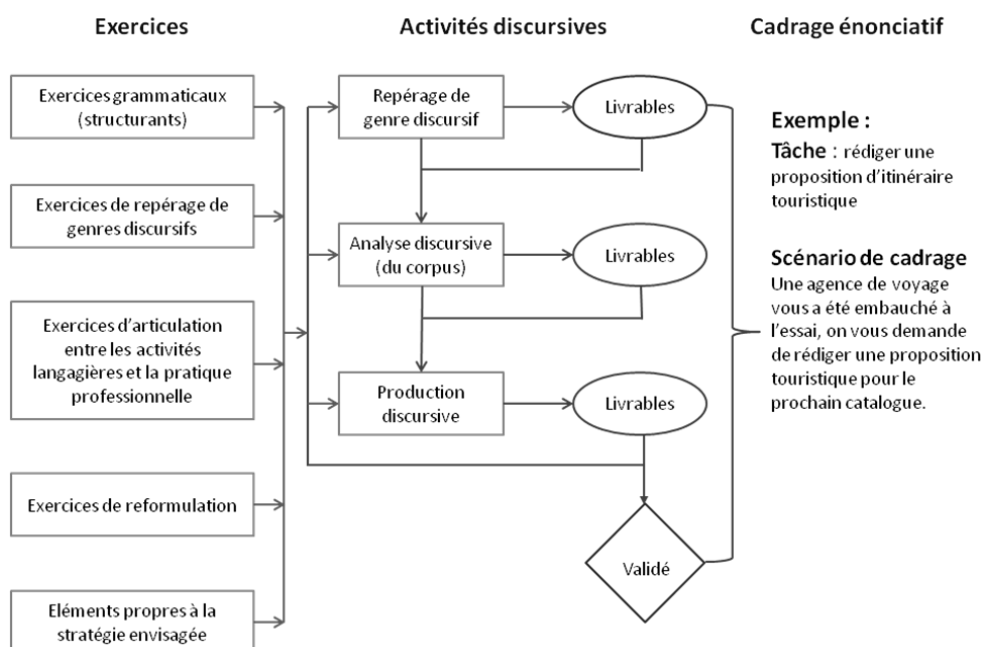


Figure 32 : Articulation entre les exercices, les activités discursives et le cadrage énonciatif

C'est en fonction des difficultés de l'apprenant que l'enseignant propose ou non des activités grammaticales qui aident à systématiser et à automatiser dans une certaine mesure la mobilisation de ces éléments lors de l'élaboration du discours. Correspondant à chaque activité discursive, un ou plusieurs livrables sont attendus de la part de l'apprenant, cela facilite la réflexion d'ordre métacognitif de l'apprenant sur son (ses) activité(s) d'apprentissage. Dans un scénario didactique, les livrables permettent également de continuer ou de revoir l'activité en cours. Cette organisation donne à l'activité une dimension dynamique et réursive. Les activités s'enchaînent avec des possibilités de revenir en arrière afin de consolider les acquisitions permettant de mieux réussir les prochaines activités.

Pour toute production discursive, l'apprenant a besoin de repères contextuels parmi lesquels les contraintes socio-professionnelles jouent le rôle d'un cadrage énonciatif qui permet de situer le discours dans son contexte d'utilisation. Nous allons proposer des exemples d'activités discursives et l'articulation entre ces trois niveaux dans l'organisation pédagogique de l'activité d'apprentissage.

9.3.1. Les activités discursives exploitant les ressources du web

AU SALON DU TOURISME

Dans ce module, nous allons découvrir les métiers et les professionnels du tourisme et faire nos débuts dans ce secteur. Nous allons nous incarner d'abord en simple visiteur et puis en professionnel pour agir.

FICHES PEDAGOGIQUES

Situation initiale 1 : Vous êtes visiteur d'un salon du tourisme. Vous êtes à la recherche d'un coup de cœur pour votre prochain voyage.

Public	: Étudiants en tourisme
Niveau	: A1 – A2
Durée	: 2h30
Objectif	: - Donner des informations sur soi. - Demander des informations concernant les offres
Genre	: Annonce / Fiche de coordonnées personnelles
Stratégies	: Recherche et tri des informations en ligne.
Support	: Les moteurs de recherches web
Livrables	: Fiche récapitulative de l'événement (nom, date, adresse, etc.,) Fiche visiteur complétée Listes des professionnels avec qui vous avez discuté et noté une offre intéressante pour votre prochain voyage

Activités discursives

Donner des informations sur soi / Demander des informations concernant les offres touristiques

1 DÉCOUVRIR

Avec les moteurs de recherches web, trouvez les informations concernant le prochain salon du tourisme.

a. Complétez le tableau avec les informations que vous trouvez

(vous pouvez utiliser par exemple les moteurs de recherches suivants)

<https://www.google.fr> ou <http://www.bing.com/>

Nom de l'événement	Date	Lieu

b. Lisez la page web suivante et répondez aux mêmes questions qu'en 1.a

Source : <http://www.salonmahana.com/>

c. D'après vous, quels sont les exposants du Salon du tourisme ? Faites-en une liste et comparez-la avec votre voisin. (Vous pouvez comparer votre liste avec la liste des exposants du Salon « Mahana »

<http://www.salonmahana.com/exposants/qui-expose>)

d. De quel domaine d'activités s'agit-il ? Associez le nom de l'entreprise avec son domaine d'activités.





FAREASTTour	Association / syndicat
Vietnam Airlines	Agence de réservation d'hébergement
Booking.com	Agence spécialisée croisière
Amica Travel	Tour opérateur
APST	Agence de transport aérien

e. A chaque métier, son espace d'exercice professionnel et de production discursive.

Au salon du tourisme, il y a cinq espaces d'exposition, identifiez où vous pouvez parler à un des agents suivants. Mettez un croix dans la case correspondante.

	Accueil du tourisme	Agence de voyages	Transports	Hotellerie	Evénements et animations
Billettiste	X				
Conseillers en voyage					
Gérant de camping					
Réceptionniste					
Guide conférencier					
Hôtesse d'accueil					

Loueur de véhicules					
Employé d'office de tourisme					
Animateur de club de vacances					
Agent d'escale					

f. Quel type de voyageur êtes-vous ? Pour le savoir, participez dès maintenant aux tests en ligne !

- <http://www.voyagesenliberte.qc.ca/Trousse/index/id/2>
- <http://test.doctissimo.fr/tests-de-personnalite/tests-de-caractere/quel-vacancier-etes-vous.html>
- http://www.jds.fr/magazine/le-test/quel-type-de-touriste-etes-vous--39624_A

Pour les différents tests, êtes-vous toujours le même type de voyageur ? Partagez avec vos partenaires.

2 AGIR

a. Inscrivez-vous pour obtenir la fiche visiteur avec vos coordonnées personnelles

Visiteur		N°31342
Nom :	<input type="text"/>	Prénom : <input type="text"/>
Profession :	<input type="text"/>	Société : <input type="text"/>
Pays :	<input type="text"/>	Ville : <input type="text"/>
Courriel :	<input type="text"/>	

b. Vous visitez un stand d'une agence de voyage. Discutez avec les agents d'accueil pour obtenir les informations sur les promotions.

- Quelles sont les questions que vous allez lui poser ?
- Imaginez le dialogue entre la/le réceptionniste et vous.

Réceptionniste : - Bonjour madame/monsieur, puis-je vous renseigner ?






Vous : - Bonjour, j'ai deux semaines de vacances, je suis à la recherche d'un voyage bon marché pour connaître le Vietnam...

Remarques et conseils

N'oubliez pas tout d'abord les formules de politesse (*bonjour, s'il vous plaît, au revoir*) et le vouvoiement est recommandé.

3 (S'AUTO)ÉVALUER

J'ai réussi cette situation si...

Action réalisée						
1	J'ai fourni les fiches demandées					

2	J'ai su me présenter et poser des questions pour connaître les offres touristiques					
3	J'ai obtenu des informations concernant une offre intéressante					
4	J'ai identifié mon type de voyageur selon les tests					

★ : à revoir

★★ : en cours d'acquisition

★★★ : acquise

★★★★ : maîtrisée

★★★★★ qualifiée.

Proposition de déroulement

L'activité peut se réaliser en cours ou en dehors du cours. Il est à rappeler que pour les activités d'apprentissage sur le web, la connexion à l'internet est le prérequis.

1. En groupes de deux si c'est le cours en présentiel, travail individuel dans le cas contraire, les apprenants utilisent les moteurs de recherche pour trouver les événements concernant le(s) prochain(s) salon du tourisme.
2. Les étudiants remplissent le tableau récapitulatif (activité 1.a) après avoir fait une lecture balayage pour relever les informations demandées.
3. Pour l'activité 1.b, les étudiants ont tous la même tâche portant sur le même support, ce qui leur permet de confronter les réponses et de se familiariser avec le genre discursif en question, l'annonce événementielle.
4. Après avoir identifié l'événement, les étudiants réfléchissent et discutent afin d'identifier des participants potentiels. Ils font une liste des exposants soit par l'activité de *brainstorming* en présentiel avec le TBI par exemple, ou par la participation à une rédaction collaborative à distance grâce une page de wiki ou de *Google Docs*, proposée par l'enseignant.
5. L'activité 1.d consiste en la reconnaissance des acteurs principaux du domaine du tourisme. L'enseignant peut adapter le contenu de l'activité selon son contexte socio-économique. En ce qui nous concerne, ce contenu porte exclusivement sur le domaine du tourisme vietnamien.
6. Pour une bonne réception et production de discours, l'apprenant doit être capable d'identifier les espaces discursifs correspondant à chaque métier. L'apprenant identifie l'espace d'exercice professionnel des métiers en question et remplit la fiche 1.e.
7. Les étudiants participent aux tests en ligne, ces tests peuvent être proposés aux étudiants avant le cours, et l'enseignant peut leur demander d'apporter les résultats en cours pour une discussion lors d'une mise en commun.
8. Dans la section « **2. Agir** », l'étudiant est amené à participer à l'événement et à l'espace discursif en tant qu'acteur pour interagir avec les professionnels du tourisme. L'enseignant peut demander aux apprenants de créer des *badges* avec leurs informations personnelles.
9. Dans l'activité 2.b, l'étudiant en tant que visiteur du salon du tourisme imagine les questions possibles qu'il va poser aux différents professionnels. Il est possible de proposer une petite simulation de dialogue entre le visiteur et le professionnel concerné. Dans ce cas, les étudiants de niveau plus avancé vont jouer le rôle du professionnel et répondre aux questions du visiteur.

10. La séquence d'activité se termine avec une auto-évaluation qui permet à l'étudiant d'avoir une réflexion métacognitive sur son apprentissage.

N.B. Après chaque séquence d'activités, il est préférable d'avoir un moment réservé à l'auto-évaluation. Cela permet à l'apprenant de mieux prendre conscience de son apprentissage et de l'efficacité de son travail. Ces fiches auto-évaluatives doivent être archivées pour identifier le profil de l'apprenant et proposer des aides convenables.

Situation initiale 2 : Intéressé par le secteur du tourisme, vous voulez connaître ses métiers et acquérir les compétences nécessaires.

Public : Étudiants en tourisme

Niveau : A2/B1

Durée : 3h30

Objectif : - Découvrir les métiers du tourisme.

- Discuter avec les professionnels. Comprendre des informations concernant les spécificités du métier (missions quotidiennes, qualités nécessaires)

Genre : Interview/ Fiche descriptive de compétences

Stratégies : Consulter les professionnels et suivre leurs conseils. S'autocorriger à l'aide des tests de performance.

Support : Les sites web

Livrables : Une carte heuristique des métiers du tourisme, un rapport de synthèse de ses tâches quotidiennes, et de ses qualités professionnelles. Le résultat du test d'orientation professionnelle, votre CV et la lettre de motivation.

Activités discursives

Découvrir les métiers du tourisme / Comprendre des informations concernant les spécificités du métier

1 DÉCOUVRIR

a. *Visitez les sites web suivants*

- Consultez le dossier *Les métiers du tourisme*



http://www.lesmetiers.net/orientation/p1_196927/les-metiers-du-tourisme

<http://www.letudiant.fr/metiers/secteur/tourisme.html>

- Utilisez une carte heuristique pour regrouper les métiers selon les secteurs d'activité (vous pouvez utiliser des outils de création des cartes heuristiques en ligne. C'est simple et gratuit)

<http://www.mindmup.com/>

<http://www.framindmap.org/>



- b. Choisissez cinq métiers qui vous intéressent le plus et faites un petit rapport de synthèse selon le modèle du tableau suivant**

Métier	Tâches quotidiennes	Qualités
Accompagnateur / Accompagnatrice de voyage	<ul style="list-style-type: none"> - encadrer des groupes lors de circuits touristiques - entretenir des relations avec les hôteliers et les restaurateurs 	<ul style="list-style-type: none"> - méthodique - dynamique - disponible ...

- c. Écoutez le témoignage d'une hôtesse de croisières, relevez ses tâches quotidiennes et ses qualités pour son travail.**



<http://www.letudiant.fr/l-Etudiant-TV/zoom-sur-le-metier-d-hote-sse-de-croisiere.html>

2 AGIR

- a. Choisissez un des métiers dans la liste, écoutez l'interview du témoignage de votre métier préféré. Présentez oralement ce métier aux autres intéressés. (vous pouvez**

consulter la liste assez complète des métiers du tourisme en suivant ce lien raccourci <http://goo.gl/dtB5Ng>)



Accompagnateur de voyages

J'organise tout : je construis l'itinéraire, je prévois les petits repos, les visites de toilettes...

Vidéo, Rubrique Les métiers.TV



Accompagnatrice de tourisme équestre

A travers ce métier, je peux lier ma passion du cheval avec ma passion pour l'environnement, la sauvegarde des espèces animales et végétales

Vidéo, Rubrique Les métiers.TV



Agent d'escale

Mon but est de ne pas faire partir l'avion en retard parce que cela coûte à la compagnie et aux sociétés qui l'assistent.

Vidéo, Rubrique Les métiers.TV



Agent de comptoir

J'apprends beaucoup sur les pays, la géographie, les cultures... Je suis sans cesse en contact avec le monde extérieur et le monde politique.

Vidéo, Rubrique Les métiers.TV



Animatrice de vacances

Dans l'animation, on a la possibilité d'avoir beaucoup d'expérience car il y a de nombreuses structures et des publics différents.

Vidéo, Rubrique Les métiers.TV



Billettiste

J'émet et je tarife les billets d'avion ou de train qu'ont réservés les particuliers ou les agences.

Vidéo, Rubrique Les métiers.TV



Concierge

Le concierge s'occupe de toutes les demandes qui peuvent lui être faites : aller chercher des cigarettes, appeler un médecin, etc.

Vidéo, Rubrique Les métiers.TV

b. C'est fait pour vous ?

Prenez le test d'orientation professionnelle suivant pour vérifier si le métier que vous avez choisi dans l'activité « 2.a » vous convient parfaitement.

Quel professionnel du tourisme êtes-vous ?	
1. Vous pensez être une personne a. organisée b. attentive c. agréable d. curieuse	5. Vous avez la capacité de a. coordonner les projets b. écouter et conseiller les gens c. toujours garder le sourire d. gérer les groupes
2. Vous aimez a. la vie sociale b. le contact avec les gens c. voyager d. la culture et les musée	6. Vous préférez travailler a. avec des partenaires b. dans une petite équipe c. dans une grande entreprise d. seul
3. Vous n'aimez pas	7. Quand vous partez en vacances, c'est

a. les sites historiques b. l'avion c. le travail de bureau d. la vente	a. très bien organisé b. pour voir des lieux et en parler c. normal, vous partez tout le temps d. avec des guides et l'histoire du lieu
4. Votre film préféré a. Le mariage de mon meilleur ami b. Amélie Poulain c. Les amants passagers d. Indiana Jones	8. Dans l'avenir, vous préférez vivre a. dans une ville touristique b. dans un centre urbain c. aux quatre coins du monde d. dans une petite ville d'art et d'histoire

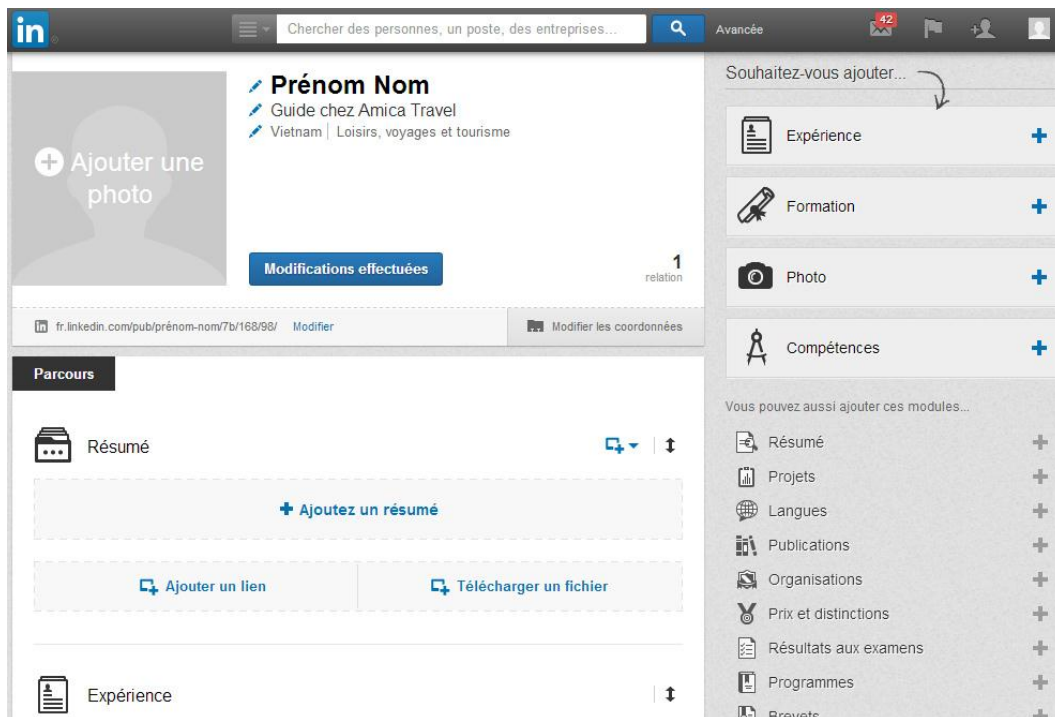
Résultat : Vous avez une majorité de ...			
A	B	C	D
Vous êtes capable de gérer beaucoup de choses en même temps, vous êtes méthodique et organisé, mais aussi créatif et original. Vous êtes fait pour être organisateur d'événements .	Vous êtes à l'écoute des autres, vous savez donner des conseils et vous savez aussi être persuasif. Vous avez le sens du contact. Vous êtes fait pour être conseiller en voyages .	Vous êtes une personne sociable, naturelle et toujours de bonne humeur. Vous présentez bien et vous ne perdez jamais votre calme. Les horaires difficiles ne vous font pas peur. Vous êtes fait pour être hôtesse de l'air/steward .	Vous êtes une personne cultivée. Vous aimez découvrir le monde et, surtout partager ses merveilles avec les autres. Vous transmettez vos connaissances avec plaisir et facilité. Vous êtes fait pour être guide .

c. Vous voulez mieux comprendre un métier du tourisme et acquérir des compétences professionnelles. Vous décidez de faire un stage.

En fonction de la découverte des métiers, du test d'orientation et surtout du métier que vous aimez exercer, préparez votre dossier de demande de stage.

Stratégies :

- Identifiez les entreprises dans le domaine de votre métier choisi
- Rédigez votre CV à l'aide des modules du site LinkedIn <https://www.linkedin.com>



- d. ***Vous avez déjà un CV, maintenant rédigez votre lettre de motivation pour demander un stage en réponse à l'annonce suivante.***

**OFFICE DE TOURISME DE HANOI
RECHERCHE**

STAGIAIRE

Vous êtes : dynamique, patient, curieux, organisé et ponctuel.

Vous parlez : le français et l'anglais.

Vos missions : accueillir et renseigner les touristes, tenir un stand d'information.

Envoyez votre candidature (CV et lettre de motivation) à :

recrutement@officedetourisme.com.vn

Avant de rédiger votre lettre de motivation, vous pouvez consulter les conseils, les règles d'or et quelques exemples de lettres. Ces informations, accessibles sur le site <http://etudiant.aujourd'hui.fr/>, sont très utiles si vous ne savez pas par où commencer.

- <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/lettre-de-motivation.html>
- <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/les-regles-d-or-de-la-lettre-de-motivation.html>
- <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/formules-de-politesse.html>
- <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/exemple-de-lettre-de-motivation.html>

3

(S'AUTO)ÉVALUER

- a. ***Voici les conseils d'un professionnel de recrutement concernant le CV, vérifiez si vous les avez bien respectés, apportez à votre CV les corrections nécessaires***

<i>Je vérifie mon CV à l'aide des conseils suivants</i>	Oui	Non
1. Un CV doit tenir sur une page. Vous devez avoir l'esprit de synthèse.		
2. Il est inutile d'écrire le titre « Curriculum Vitae » sur votre CV		
3. Il est conseillé de commencer par votre prénom, puis votre nom. Il vaut mieux que vous écriviez votre nom en majuscules.		
4. Mieux vaut écrire son âge en chiffres que de donner sa date de naissance.		
5. Il est inutile de préciser votre appartenance politique, syndicale, religieuse. Ce type d'information ne regarde pas le recruteur.		
6. Ne mentionnez pas l'adresse de vos précédents employeurs. Le nom de la société, son activité et sa localisation géographique suffisent.		
7. Pour vos loisirs, vous avez intérêt à éviter les banalités qui vous distingueront pas des autres candidats.		
8. On ne signe pas un CV. Réservez votre signature pour votre lettre de motivation.		

b. Vérifiez si vous avez bien rédigé la lettre de motivation

	Action réalisée	Oui	Non
1	j'ai présenté mon cursus (formation actuelle, mon école...)		
2	j'ai précisé ma demande de stage (quel type, quelle durée ?)		
3	j'ai bien montré que je suis renseigné sur l'entreprise, l'offre de stage.		
4	j'ai exposé mes compétences avec un registre de langue adapté (usage du <i>vous</i> , du conditionnel de politesse).		

Proposition de déroulement

Pour une formation de type *blended learning*, les activités d'apprentissage proposées sont de préférence des activités dont la réalisation consiste à effectuer un travail collaboratif. Même si une partie du cours ne se réalise pas en présentiel, les étudiants disposent désormais de moyens de communication et de collaboration performants et efficaces (*chat*, *wiki*, visioconférence).

1. En petits groupes, les étudiants consultent les sites web proposés et font une lecture globale du document.
2. Ils utilisent ensuite des outils de catégorisation et de classification d'informations pour regrouper les métiers du tourisme selon les secteurs d'activités. S'il s'agit d'un cours

en présentiel, le TBI devient un outil particulièrement intéressant pour cette tâche à laquelle tous les étudiants peuvent participer. Sinon, il est recommandé d'initier les étudiants aux outils de création de carte conceptuelle en ligne. Lors de la première séance de travail avec ces outils, il faut accorder un peu de temps pour que l'apprenant découvre l'outil et crée un compte d'utilisateur pour archiver toutes ses futures productions.

3. Pour l'activité 1.b, il s'agit d'identifier les tâches professionnelles quotidiennes et les qualités afférentes. L'activité a pour objectif premier de développer les compétences lexicales et de faire découvrir à l'apprenant ce que font les professionnels. A cette étape, il s'agit peut-être d'une première orientation professionnelle pour l'apprenant. Pour le vocabulaire nouveau, l'enseignant peut suggérer l'utilisation des dictionnaires en ligne.
4. Pour l'activité 1.c, avant le visionnage, l'enseignant peut demander à l'apprenant de « deviner » les tâches quotidiennes et les qualités nécessaires pour le métier d'une hôtesse de croisières. Faire écouter la vidéo et faire comparer les réponses avec une activité de compréhension orale.
5. Sur le site web <http://www.letudiant.fr>, une liste assez complète de vidéos de témoignage des métiers du tourisme est disponible. L'enseignant peut demander aux apprenants de regarder ces vidéos en dehors des cours et remplir la même tâche qu'en 1.c
6. Passons à la section « **2. Agir** », il est demandé à l'étudiant de choisir un des métiers du tourisme qu'il souhaite exercer, il regarde la vidéo, se documente afin de donner une présentation orale de ce métier pour le groupe-classe. Vous pouvez suggérer aux autres étudiants de poser des questions concernant les tâches professionnelles quotidiennes du métier et les qualités demandées.
7. Dans l'activité 2.b, l'étudiant fait individuellement le test d'orientation professionnelle pour « vérifier » si le métier qu'il a choisi lui convient. L'activité sera prolongée par une discussion, un échange portant sur la personnalité de l'étudiant révélée par le test.
8. L'activité 2.c consiste en la rédaction d'un CV pour le dossier de stage. Le web, plus précisément le site <https://www.linkedin.com> avec des composantes et dispositions devient un cadre énonciatif idéal permettant à l'étudiant de constituer par l'ajout de bloc (projets, langues, etc.) un CV au format électronique standardisé. L'étudiant peut consulter d'autres CV existant sur le site pour connaître ce genre discursif et avoir de la matière pour rédiger le sien.

Attention : Pour la plupart des sites web, l'inscription est obligatoire pour utiliser le service proposé, il est intéressant de rappeler aux étudiants les questions de sécurité pour les informations personnelles en ligne et de penser à une certaine harmonisation logique quand ils créent des comptes d'utilisateur, ce qui permettrait de se rappeler plus facilement le mot de passe.

9. Après avoir rédigé son CV, qui peut être modifié en tout temps et exporté en PDF, l'étudiant prend connaissance de l'offre de stage en « 2.d » et rédige sa lettre de motivation. Plusieurs aides méthodologiques, de mise en page, des aides concernant les expressions linguistiques à utiliser sont disponibles en ligne (adresses fournies). L'étudiant peut les consulter en fonction de ses difficultés et besoins.

10. La séquence d'activités se termine avec une auto-évaluation sous forme de liste de vérification (*check list*). Demander aux étudiants d'apporter les modifications nécessaires pour leur CV et lettre de motivation.

N.B : La fiche d'auto-évaluation peut être proposée aux étudiants lors de la réalisation de l'activité en question.

Situation initiale 3 : Vous avez postulé pour travailler en tant que stagiaire dans l'Office de tourisme. On vous a convoqué pour l'entretien. Avec l'aide de votre CV et votre lettre de motivation, passez l'entretien avec le responsable du DRH.

Public : Étudiants en tourisme

Niveau : B1

Durée : 1h30

Objectif : - Mettre en évidence la relation entre le discours monologal et le discours dialogal. Aider l'apprenant à prendre conscience de ces formes de discours et à produire un discours cohérent.

Genre : Dialogue oral face en face/ différents types de supports écrits (CV, lettre de motivation, diplôme et certificat(s), attestation de travail, etc.)

Stratégies : Utiliser les supports informatifs pour accompagner le discours.

Support : Documentation concernant le cursus scolaire et professionnel, outil web dédié.

Livrables : Un enregistrement sonore ou vidéo de l'entretien.

Activités discursives

Transformer le discours d'un format à un autre (du monologue au dialogue, de l'écrit à l'oral).

1 DÉCOUVRIR

Programme de la visite (extrait sonore) - > programme imprimé

- a. A partir de votre CV-*LinkedIn* obtenu de l'activité 2.c (situation initiale 2), écrivez une présentation de votre profil.
(environ quatre paragraphes : informations personnelles, cursus scolaire, compétences acquises, motivation)
- b. Par groupe de trois (vous êtes le candidat, vos deux partenaires jouent le rôle des interviewers de l'entretien d'embauche), menez l'entretien d'embauche pour le poste de stagiaire de l'Office de tourisme.
 - Enregistrez et mettez en ligne cette entretien avec le dispositif *Agenda 2.0*¹⁶³
(<http://www.agenda-2-0.fr/>)
- c. Voici l'extrait sonore du discours du guide. Préparez un programme de visite en fonction des informations fournies dans cet extrait.

AU SALON DU TOURISME

Situation initiale 3 : Vous êtes embauché en tant que stagiaire de l'Office de tourisme de Hanoï. Vous accueillez et renseignez les touristes.

Public : Étudiants en tourisme

Niveau : A2/B1

Durée : 3h30

Objectif : - Identifier des supports informatifs
 - Répondre à des demandes de renseignement
 - Connaître la ville et orienter les touristes
 - Comprendre la demande et proposer des activités personnalisées.

Genre : Dialogue oral face en face/ différents types de supports informatifs (brochure, plan de ville, dépliant, poster, etc.)

Stratégies : Utiliser les supports informatifs pour accompagner le discours.

Support : Documentation touristique imprimée, sites web.

Livrables : Des enregistrements, des propositions d'activités et de circuits.

Activités discursives

¹⁶³ Nous remercions Dominique Vinet de nous avoir créé un espace d'enseignement/apprentissage au sein du dispositif Agenda 2.0 dont il est auteur/développeur.

1

a. Connaissez-vous ces documents ? Identifiez les !

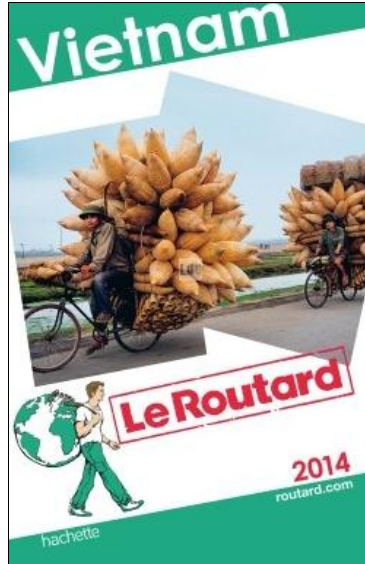
un plan



(3)



(4)



(5)

b. En tant qu'agent d'accueil, vous êtes souvent confronté à des questions. Sur quoi portent - elles ?

La restauration Les transports Les horraires Les tarifs
L'hébergement Les activités L'orientation

1. Bonjour, le chemin pour le Musée des Beaux-Arts, s'il vous plaît ? _____
2. Qu'est-ce qu'on peut faire à Hanoi avec des enfants ? _____
3. Quel bus, faut-il prendre pour aller au lac Hoan Kiem ? _____
4. Les séances de marionnettes sur l'eau, c'est à quelle heure ? _____
5. Combien coûte le TOUR DE VILLE en car cabriolet ? _____
6. Pouvez-vous nous conseiller un restaurant de cuisine locale ? _____
7. Est-ce qu'il y a une auberge de jeunesse en ville ? _____

2

AGIR

a. Complétez les phrases extraites des dialogues produits dans le domaine du tourisme avec le type de document qui correspond.

horaires programme plan brochure guide dépliants affiche

1. Pour le mois de septembre, le _____ culturel de la ville est très riche, avec de nombreux concerts et spectacles.
2. L'OT publie tous les ans cette _____ de promotion. Tenez, elle est gratuite.
3. Sur le présentoir à côté de l'entrée, vous avez des _____ sur les lieux d'intérêt et les restaurants de la ville.
4. Si vous voulez une information historique et pratique complète, vous pouvez acheter le _____ de la région. Il nous reste quelques exemplaires.
5. Je vous donne aussi un _____ de la ville, avec l'index des rues sur le côté.
6. Vous trouvez sur le tableau d'affichage tous les _____ des ferries qui partent de Hanoi.
7. Tu as du scotch ? Je vais mettre l' _____ du festival sur la porte d'entrée.

b. Excusez-moi, pourriez-vous m'indiquer ... ?

A l'office de tourisme, un touriste perdu vous demande des renseignements pour aller à au Lac de l'Ouest. Servez-vous du plan interactif pour lui indiquer le chemin

<https://www.google.fr/maps/place/Hanoi/>

c. *En vous servant de la documentation disponible, répondez aux questions des touristes dans 1b. (vous pouvez utiliser l'internet pour vous documenter davantage.)*

- A deux, jouez la scène d'interaction d'un touriste avec l'agent d'accueil de l'Office de tourisme (OT) !
- Enregistrez votre dialogue à l'aide de l'outil *Vocaroo*[®], <http://vocaroo.com/>



d. *Vous préférez quel type d'activité ?*

A deux, créez un dialogue entre l'employé de l'OT et trois types de touristes suivants :

- Un groupe de jeunes qui cherchent des endroits où sortir le soir et faire la fête.
- Une famille qui cherche à faire de la natation.
- Un couple du troisième âge qui cherche des activités culturelles.

Que voir ?	Que visiter ?	Que faire ?	Où sortir ?
- la vieille ville - l'ancien pont Doumer - la pagode au pilier unique - le lac de l'Ouest - les spectacles de marionnettes sur l'eau	- le mausolée Ho Chi Minh - le musée d'ethnographie - le Temple de la Littérature - l'Aquarium - le village de la porcelaine	- faire du vélo - participer à une manifestation culturelle - pratiquer un art martial - prendre un cours de danse traditionnelle - participer à la vie authentique d'une famille vietnamienne	- le bar Game Lounge - le casino international de Hanoi - la boîte Dance floor - le Brothers café

3 (S'AUTO)ÉVALUER

Je suis capable d'accueillir et de renseigner les touristes en office de tourisme si...

Action réalisée		★	★	★	★	★
1	Je connais ma ville et je peux distinguer les différents supports informatiques de promotion touristique					
2	Je comprends les questions des visiteurs, je suis à l'écoute, je demande les précisions nécessaires.					
3	Je réponds avec pertinence à leurs questions de façon claire et précise.					

4	J'utilise correctement la documentation que j'ai à ma disposition.					
---	--	--	--	--	--	--

★ : à revoir ★★ : en cours d'acquisition ★★★ : acquise ★★★★ : maîtrisée
 ★★★★★ : qualifiée.

Proposition de déroulement

1. Pour préparer ce cours, l'enseignant peut demander aux étudiants d'aller à l'office de tourisme, dans les hôtels, dans les cinémas, dans les restaurants, etc. demander des brochures, dépliants, affiches, etc. et les ramener en cours. L'activité devient ainsi plus motivante et plus authentique.
2. Laisser identifier aux étudiants ces différents types de documents. Leur demander quels sont les signes et les caractéristiques permettant de les catégoriser (structure, forme, contenu, format, etc.).
3. En groupes ou en groupe-classe, demander aux étudiants de lister les questions possibles que les touristes posent souvent à l'office de tourisme. Les faire classer selon les thèmes/sujets de la question (transport, restauration, activités, hébergement, etc.).
4. Proposer la liste des questions en 1.b et demander à l'apprenant de déterminer les thèmes de la question.
5. Par groupes de deux, demander aux étudiants de proposer d'autres questions qui ont le même contenu que les questions données, ce qui permet de travailler la reformulation.
Ex : Bonjour, le chemin pour le Musée des Beaux-Arts, s'il vous plaît ?
 - Bonjour, je voudrais aller au Musée des Beaux-Arts, s'il vous plaît ?
 - Bonjour, pouvez-vous m'indiquer le chemin...
6. Pour la section « 2. Agir », les étudiants sont amenés à produire des mini-discours en simulant des dialogues entre les touristes et l'agent d'accueil.
7. Par groupes de deux, les étudiants préparent une conversation entre les touristes et l'agent d'accueil à l'office de tourisme. Ils écrivent le dialogue et se font corriger par d'autres groupes ou par l'enseignant.
8. A l'aide de la carte interactive *Google Maps*, les étudiants apprennent à se situer et à orienter les touristes. Des exercices grammaticaux et lexicaux portant sur la localisation dans l'espace et l'indication du chemin avec des verbes de mouvement peuvent être proposés si les étudiants ont des difficultés sur ce point.
9. Chaque groupe enregistre son dialogue avec un outil d'enregistrement comme *Audacity* (hors ligne) ou *Vocaroo* (en ligne)
10. Lors d'une mise en commun, l'étudiant peut faire écouter son enregistrement et reçoit des remarques et commentaires.
11. Les étudiants préparent en binômes le jeu de rôle en « 2.d ». Ils discutent pour se mettre d'accord sur la proposition donnée à chaque type de touriste évoqué.
12. L'étudiant remplit la fiche d'auto-évaluation et prend du recul sur ses propres activités d'apprentissage.

N.B. Il est important de demander aux étudiants de bien se documenter sur sa ville, même en langue maternelle, afin de pouvoir orienter et aider les touristes.

9.3.2. Les activités discursives pour lesquelles le web est utilisé comme outil de communication et de publication

Les activités proposées ci-après s'inspirent largement et s'inscrivent dans la même lignée que les tâches de la vie réelle sur le web 2.0 proposées par Ollivier et Puren (2011). Le web est utilisé comme outil de communication et de publication au service des activités d'apprentissage. Celles-ci sont conçues pour réaliser des tâches authentiques de la vie professionnelle, ce qui permet aux apprenants de mieux appréhender les réels enjeux d'une communication en situation de travail.

A L'AGENCE DE VOYAGE

Situation initiale 4 : ***Vous travaillez en tant que conseiller dans une agence de voyage. Vous répondez aux demandes de renseignements et d'informations qui vous sont directement destinées par courriel ou postées sur les forums de voyage.***

Public	: Étudiants en tourisme
Niveau	: A2/B1
Durée	: 1h30
Objectif	: Renseigner les touristes en fonction des questions et de demandes d'information concernant les différents sujets (formalités, transports, activités, hébergement, transports, etc.)
Genre	: Questions / réponses ; Discussions sur les forums, discours informatif, explicatif
Stratégies	: Réponses courtes et directes aux questions. Adoption d'un registre neutre et objectif
Support	: Documentation touristique imprimée, sites web des établissements concernés
Livrables	: Listes des questions regroupées par thème ; Des informations répondant à des questions posées.

Sites web proposés :

Nous proposons ici à titre d'exemple quelques forums très actifs où les (futurs) touristes postent souvent leurs demandes d'information et d'aide pour préparer leur voyage au Vietnam.

Afin d'éviter que les apprenants « se perdent » en ligne, il est préférable de leur proposer des liens directs vers les discussions portant sur la destination où les apprenants vont exercer leur profession, le Vietnam en l'occurrence.

Si les étudiants sont libres de naviguer en ligne pour trouver des forums de voyage où sont postés les questions et demandes d'information, il est préférable de les familiariser avec des stratégies de recherche d'information avec les moteurs de recherche (la pertinence de mots-clés, le tri de l'information, etc.).

<http://voyageforum.com/forum/vietnam-1/>
<http://www.tripadvisor.fr/ShowForum-g293921-i8432-Vietnam.html>
<http://www.lonelyplanet.fr/forums/vietnam>
<http://www.routard.com/forum/vietnam/54.htm>

Activités discursives

Renseigner les touristes en fonction des questions et de demandes d'information concernant les différents sujets (formalités, transports, activités, hébergement, transports)

1 DÉCOUVRIR

a. En groupe de deux, relevez les questions posées sur le forum de voyage (le site du forum à choisir parmi ceux proposés suivants)

<http://voyageforum.com/forum/vietnam-1/>
<http://www.tripadvisor.fr/ShowForum-g293921-i8432-Vietnam.html>
<http://www.lonelyplanet.fr/forums/vietnam>
<http://www.routard.com/forum/vietnam/54.htm>

b. Voici l'extrait d'un forum de discussion sur le Vietnam, relevez les questions des internautes !

Forum	VF+	Billets d'avion	Catalogues voyages	Hôtels	Rechercher...	options
La langue française au Vietnam Langues du monde > Vietnam					14 avr. 2014 à 10:08 de Mekerli	
Vaccin et paludisme au Vietnam en décembre Voyager en santé > Vietnam					14 avr. 2014 à 13:43 de Marlou3517	
Hésitation entre Vietnam, Thaïlande ou Indonésie Asie du Sud-Est > Vietnam / Thaïlande / Indonésie					13 avr. 2014 à 17:25 de Anneso1709	
Vietnam du Nord à 2 en mai Asie du Sud-Est > Vietnam					19 fév. 2014 à 16:23 de Midaisy	
Itinéraire de 3 semaines au Vietnam Asie du Sud-Est > Vietnam					11 avr. 2014 à 12:40 de Pikachu1060	
Réservation indispensable des hôtels au Vietnam Asie du Sud-Est > Vietnam					14 avr. 2014 à 9:54 de Mekerli	
Ngan Nga Bac Ha Hotel - comment réserver? Asie du Sud-Est > Vietnam					17 fév. 2014 à 11:37 de Schtroumpfet	
Hoi Nan et Hue ou Hoi An Asie du Sud-Est > Vietnam					7 jan. 2014 à 13:26 de Gfm	
Y-a-t'il des bus de Ho Chi Minh à Hoi An? Asie du Sud-Est > Vietnam					8 avr. 2014 à 7:26 de Kdvr04	
Chauffeur privé pour le trajet Hoi An - Hue Asie du Sud-Est > Vietnam					14 jan. 2014 à 13:54 de Gfm	
Voyage solo: mes adresses au Vietnam Voyager au féminin > Vietnam					6 avr. 2014 à 20:20 de Greenfairly	
Cadenas, antivol... au Vietnam Asie du Sud-Est > Vietnam					13 avr. 2014 à 15:48 de Schtroumpfet	
Location de scooter Vietnam: laisser le passeport? Formalités administratives > Vietnam					13 avr. 2014 à 11:10 de Schtroumpfet	
Rentrer au Vietnam pour 7 mois avec un visa de 3 mois? Formalités administratives > Vietnam					8 jan. 2014 à 7:23 de Baptisteobc	
Organisation d'un voyage au Vietnam avec enfants en juillet 2014 Voyager avec des enfants > Vietnam					8 avr. 2014 à 16:02 de Iberichon	

Source : <http://voyageforum.com/forum/vietnam-1/>

- c. *En groupe de classe, regroupez les questions relevées dans 1.a et 1.b par thème en vous servant par exemple les thèmes proposés par le forum du site Routard®*



2

AGIR

- a. *Par groupes de deux, choisissez une question qui vous intéresse. Préparez par écrit la réponse !* (vous pouvez vous servir de l'internet pour vous documenter)

1. Y-a-t'il des bus de Ho Chi Minh à Hoi An?

Bonjour à tous je pars demain matin pour ho chi mihn, j'y arrive à 15h. Et j'aimerais repartir directement pour ho ian sans perdre de temps. Est il possible de relier ces 2 villes directement ? Si oui de quelle gare routière ? Connaissez vous les horaires ? Prix ? Je veux faire le trajet en bus c'est le plus économique. Merci à vous !

2. Où aller fin août?

Bonjour

Je suis un peu perdue pour choisir une destination en août à savoir du 25 au 7 septembre j'aimerais trouver de la détente. Et de la culture dans le pays visité et surtout pas de mousson. Car l'année dernière en Inde nous avons bien souffert

Merci de vos lumières

3. Arriver au Vietnam un jour avant le début du visa?

Bonjour,

Nous sommes au Laos, est-ce possible d'arriver au Vietnam un jour avant le début de notre Visa ? Nous passons par la frontière de Dien Bien Phu.

Merci merci !!

4. Location de scooter Vietnam: laisser le passeport?

Bonjour !

Je me posais une question : j'ai lu qu'il fallait souvent laisser le passeport quand on louait un scooter.

Mais comment fait-on alors si on en a besoin pour les hôtels ? Si on garde le scooter plusieurs jours pour faire un circuit et que l'on change d'hôtel ?

5. Chau Doc pour le delta du Mékong? (Vietnam)

Combien de jours à faire à Chau Doc : voir le mont Sam, et les maisons flottantes ?

Ensuite : faut-il aller directement à Can Tho pour rayonner sur les canaux ou le faire autrement à partir de Chau Doc ?

6. Climat du nord au sud du Vietnam début avril?

Bonjour à tous,

Je pars les deux premières semaines d'Avril, je compte arriver à Hanoi et repartir d'Ho Chi Minh,

Pouvez-vous me donner plus de renseignements concernant la météo à cette période?

Merci d'avance!

7. Vietnam - Cambodge en mars-avril: vêtements?

j'aimerais savoir quels vêtements emmener du 18 mars (NORD) au 4 avril 2013 sud et cambodge?kway ou cape de pluie? merci pour vos renseignements.

8. Visa à l'arrivée à Hanoi ou lettre de recommandation?

Bonjour,

Je transite à Singapour pour mon arrivée à Hanoi, sur un vol Singapore Airlines.

Question : est ce que une lettre de recommandation suffit avec retrait de mon visa à l'arrivée à Hanoi, ou dois-je obligatoirement avoir mon visa avec moi.

merci pour votre aide.

- b. Évaluez les réponses d'autres groupes, vérifiez l'exactitude des informations et mettez-vous d'accord s'il est nécessaire de modifier la réponse.***
- c. Chaque groupe est responsable de poster la réponse à la suite de la question posée sur le forum***

Proposition de déroulement

1. Par groupes de deux, les apprenants visitent les forums choisis, lisent les messages les plus récents concernant le Vietnam.
2. Les étudiants font une liste des demandes de renseignements et d'informations et des questions.
3. En groupe-classe, les étudiants classent les questions selon les thèmes/sujets afin de distribuer à chaque groupe un thème/sujet pour préparer la (les) réponse(s).
4. Le groupe se documente (s'il ne dispose pas de tous les éléments de réponse), sur l'internet, avec d'autres groupes ou avec l'enseignant et rédige la (les) réponse(s).
5. Les questions et les réponses sont ensuite discutées lors d'une mise en commun pour valider ensemble la (les) réponse(s). L'enseignant veille à l'objectivité de l'information fournie et à l'exactitude des réponses, au style et au registre de langue.
6. Les groupes réalisent les modifications nécessaires en fonction des remarques et critiques de la classe et de l'enseignant.
7. Les réponses sont postées sur les forums à la suite des questions.
8. Les groupes pourront suivre la discussion et les autres réponses possibles des internautes pour la (les) même(s) question(s).

N.B : Il arrive très souvent que les auteurs des questions envoient un message de remerciement et/ou demandent d'autres informations supplémentaires. Le groupe peut continuer l'activité en consultant l'enseignant avant la publication des réponses.

Remarques :

- Dans cette activité, il est important que les groupes travaillent sur plusieurs questions portant sur des thèmes différents. En effet, le conseiller de voyage doit avoir des connaissances assez larges et disposer des informations concernant les différents sujets (transports, hébergements, activités à faire, connaissances générales du pays, culture, etc.) pour pouvoir renseigner et conseiller ses clients.
- Si la classe ne dispose pas de connexion à l'internet, l'enseignant peut imprimer des extraits de discussions et questions à distribuer aux apprenants.
- S'assurer que les apprenants fournissent des éléments de réponse concrets et exacts pour les questions. Ne pas se prononcer sur des questions pour lesquelles on n'a pas toutes les informations à disposition.

Situation initiale 5 : *Présenter une ville, une région, un village ou un site d'intérêt pour promouvoir cette destination sur le plan du tourisme.*

- Public** : Étudiants en tourisme
- Niveau** : à partir du niveau B1
- Durée** : 2h30
- Objectif** : Décrire une ville, une région, un village, un site historique, etc.
- Genre** : Description touristique, texte informatif et pratique
- Stratégies** : Objectivement, parler de quel type de personne pourrait être intéressé par cet endroit ? Qu'y apprécierait-on ? Aidez les voyageurs à trouver ce qu'ils aiment. Si vous avez aimé l'endroit, dites simplement pourquoi ! Si vous connaissez une astuce pour s'y rendre, ou la meilleure heure pour en profiter, n'hésitez pas à en parler.
- Support** : La technologie de Wikipédia
- Livrables** : Texte informatif décrivant une ville, une destination, un site historique, un personnage
- Sites web proposés** : site de Wiki Travel, <http://wikitravel.org/>

Activités discursives

Décrire une ville, une région, un village, un site historique

1 DÉCOUVRIR

- a. *Rendez-vous sur le site de Wiki Travel* (<http://wikitravel.org/fr/>), choisissez une ville que vous connaissez bien. Lisez le texte et répondez aux questions :

Quels types d'information sont donnés dans le texte ?

Comment ce texte est-il structuré ?

- b. ***Prenez connaissance du guide de contribution de Wiki Travel en suivant ce lien [http://wikitravel.org/fr/Wikitravel:Guide de contribution rapide](http://wikitravel.org/fr/Wikitravel:Guide_de_contribution_rapide)***
- c. ***En groupes de trois, parlez tour à tour de votre ville d'origine, de votre ville / site préféré !***
- d. ***Toujours par groupes de trois, visitez le site Wiki Travel, vérifiez l'existence ou non d'articles sur cette ville/site/personnage.***

2

AGIR

- a. ***Mettez-vous d'accord sur une destination à présenter. Vérifiez s'il existe un article sur ce lieu/site.***
 - *Si l'article existe déjà, vérifiez les informations et corrigez les éventuelles erreurs.*
 - *S'il n'y a aucun article sur ce lieu/site, préparez les informations pour le présenter.*
- b. ***Organisez vos informations selon le format du Wiki Travel pour présentation d'une ville.***
 - Comprendre (présentation sommaire du site)
 - Circuler (moyens de transport, indication de chemin)
 - A voir (endroits à visiter, paysage à contempler)
 - A faire (activités culturelles, sportives, artistiques, artisanales, etc.)
 - Se loger (hôtels, auberges de jeunesse, maisons d'hôtel, etc.)
 - Se restaurer (restaurant, boutique)
 - Boire un verre (bars, boîte, cafés)
 - Shopping (magasins, commerces, boutiques, etc.)
- c. ***Rédigez le texte en adoptant la structure du Wiki Travel ! N'hésitez pas à insérer des images/photos d'illustration.***
- d. ***Soumettez votre texte à d'autres groupes pour des remarques et commentaires. Apportez des corrections nécessaires avant de le publier sur le site.***

Proposition de déroulement

1. Les étudiants, par groupes de deux ou individuellement, se rendent sur le site de *Wiki Travel* <http://wikitravel.org/fr/>. Ils choisissent une ville/une destination qu'ils

connaissent ou qu'ils souhaitent connaître. Ils lisent le texte de présentation de cette destination et répondent aux questions.

2. Ils consultent ensuite le guide de contribution de *Wiki Travel*. Les règles de publication sur *Wiki Travel* constituent le cadrage énonciatif pour le texte.
3. Par groupes de trois, les étudiants parlent tour à tour de leur ville d'origine ou de leur ville préférée.
4. Les étudiants vont ensuite sur *Wiki Travel* pour vérifier l'existence ou non de l'article concernant la ville qu'ils viennent de présenter.
5. En « 2. Agir », les étudiants, toujours par groupes de deux ou trois, discutent et se mettent d'accord sur le choix d'une ville/destination à présenter sur *Wiki Travel*
6. En fonction de leur choix de destination, ils recueillent les informations intéressantes sur le plan touristique pour rédiger leur texte.
7. Une fois les informations nécessaires recueillies, ils rédigent en petit groupes le texte en respectant les contraintes de format du site.
8. Une fois le texte rédigé, les groupes peuvent soumettre leur texte à d'autres groupes pour des remarques et critiques. L'enseignant veille avec les apprenants à la qualité de la langue ainsi que du contenu du texte.
9. Les articles sont formatés et mis en ligne sur le site *Wiki Travel*. Ils prennent la forme de la contribution d'un internaute quelconque.
10. Les étudiants, auteurs de leur article peuvent suivre l'évolution du texte.
Généralement, il y a d'autres internautes qui viennent consulter, corriger, modifier le texte.

Remarques et conseils :

N'utilisez pas les pronoms « je », « moi » ou « nous/notre ». En revanche, n'hésitez pas à parler à la seconde personne.

Pour une présentation détaillée sur la technologie et le site de Wikipedia, l'enseignant peut se référer à l'ouvrage *Le Web 2.0 et la classe de langue* d'Ollivier et Puren (2011).

Lors de la rédaction de texte présentant une destination, l'enseignant peut mettre en place un dispositif de rédaction collaborative de type *Google Docs* (pour plus d'information, l'enseignant peut consulter les exemples d'activité sur le site de Kerré <http://goo.gl/utOQiP>)

Situation initiale 6 : *Vous travaillez en tant que conseiller dans une agence de voyage. Vous préparez un devis adapté aux exigences du client*

Public : Étudiants en tourisme

Niveau : A2/B1

Durée : 1h30

Objectif : Renseigner les touristes en fonction des questions et des demandes d'information concernant les transports. Conseiller les clients avec des arguments

Genre : Formulaire en ligne, court rapport des options possibles avec arguments

Stratégies : Recherche des options de transport en ligne. Comparaison des options et des modes de transport

Support : Sites des agences de transports et des comparateurs de prix.

Livrables : Plans de trajet et les fiches pratiques, courts textes argumentatifs

Sites web proposés :

- <http://www.ebookers.com/> ou www.govoyages.com/
- <http://www.vietnamairlines.com/>
- <http://www.vr.com.vn/gia-ve.html>
- <http://www.thuexedulich.info/>

Activités discursives

renseigner, conseiller les touristes concernant les transports

1 DÉCOUVRIR

a. Quels sont les vols directs qui relient le Vietnam aux pays francophones ?

Vietnam – France ; Vietnam – Suisse ; Vietnam – Canada, etc.

- <http://www.ebookers.com/> ou www.govoyages.com/
- <http://www.vietnamairlines.com/>

b. Le transport entre les grandes villes vietnamiennes. Quelles sont les possibilités de transport pour les trajets suivants :

Hanoi – Ho Chi Minh ville

Hanoi – Hue

Hanoi – Nha Trang

Hanoi – Dien Bien Phu

Ho Chi Minh ville – Hue

Ho Chi Minh ville - Nha Trang

Ho Chi Minh ville – Dalat

Ho Chi Minh ville – Phu Quoc

- <http://www.vr.com.vn/gia-ve.html>
- <http://www.thuexedulich.info/>

c. Quels sont les trajets pour le programme de circuit suivant ?

Itinéraire


- Jour 1. Arrivée à Ha Noi
- Jour 2. Visite de Ha Noi
- Jour 3. Ha Noi – Pagode des Parfums – Ferme du Colvert
- Jour 4. Ferme du Colvert – Mai Chau
- Jour 5. Mai Chau
- Jour 6. Mai Chau – Kenh Ga - Non Khe
- Jour 7. Non Khe – Tam Coc (30 km)
- Jour 8. Tam Coc– Baie d’Along (200 km)
- Jour 9. Baie d’Along – Ha Noi (200 km)
- Jour 10. Ha Noi – Dong Hoi – Phong Nha – Dong Hoi

2

AGIR

a. Vous devez établir un devis et présenter la meilleure option pour le circuit proposé dans 1.c

- Complétez les fiches suivantes avec les informations que vous pourrez trouver sur l’internet.

Avion 	
Trajet	: _____
Prix du billet	: _____
Durée du vol	: _____
Prix des navettes	: _____
Durée des trajets en navette	: _____
Avantages	: _____
Inconvénients	: _____

Train



Trajet : _____
Prix du billet : _____
Durée du trajet : _____
Durée des trajets en transport public: _____
Avantages : _____
Inconvénients : _____

Location de voiture



Trajet : _____
Prix de la location : _____
Durée du trajet : _____
Prix de l'essence : _____
Prix de l'autoroute : _____
Avantages : _____
Inconvénients : _____

- Quels sont les moyens de transport que vous conseilleriez pour chaque trajet ?
Rédigez votre proposition en utilisant des arguments pour convaincre le client.

b. Un touriste souhaite suivre un itinéraire proposé dans le guide de voyage Lonely Planet. Il s'adresse à vous pour vous demander des propositions et des conseils sur le moyen de transport pour ces trajets.

La grande route du littoral

3-4 semaines

de Hanoi à Ho Chi Minh-Ville

Acclimitez-vous au pays dans la capitale, **Hanoi** (p. 81), en alternant visites et bons dîners avant d'entreprendre le long voyage vers le sud. Puis direction **Ninh Binh** (p. 192), porte d'accès aux paysages enchanteurs de **Tam Coc** (p. 193) et de **Hoa Lu** (p. 195), ainsi qu'au **parc national de Cuc Phuong** (p. 196), où vivent des gibbons.

Découvrez ensuite **Huế** (p. 216), l'ancienne capitale impériale, après quoi vous franchirez l'impressionnant col de Hai Van qui mène à **Danang** (p. 236). Faites halte à **Hoi An** (p. 246), agréable cité balnéaire, pour alterner farniente et shopping.

D'autres plages vous attendent à **Quy Nhon** (p. 273), puis à **Nha Trang** (p. 283), la plus grande station balnéaire du pays. De là, vous pourrez faire une escapade en bateau jusqu'aux îles voisines. Pour plus de calme, ralliez **Mui Ne** (p. 311), plus au sud, petit paradis tropical réputé pour ses immenses dunes, où vous trouverez un hébergement adapté à votre budget et pourrez vous initier au kitesurf.

Terminez ce circuit à **Ho Chi Minh-Ville** (HCMV, p. 345). Au programme : lèche-vitrine, restaurants et plaisirs de la vie nocturne.

- c. *Faites une présentation devant la classe en exposant le résultat de vos recherches et vos conclusions.*

3

(S'AUTO)ÉVALUER

Je suis capable de proposer le meilleur trajet à un client en m'adaptant à sa demande...

Action réalisée		★	★	★	★	★
1	j'ai cherché sur l'internet et j'ai trouvé les offres					
2	j'ai comparé les options entre les différents modes de transport					
3	j'ai calculé le prix et la durée du trajet en prenant compte tous les aspects du voyage					
4	j'ai su transmettre mes conclusions au client de façon argumentée					

★ : à revoir

★★ : en cours d'acquisition

★★★ : acquise

★★★★ : maîtrisée ★★★★★ : qualifiée.

Proposition de déroulement

1. Les étudiants découvrent les principaux vols internationaux depuis certains pays francophones vers le Vietnam. Utiliser les sites de recherche de vols en ligne.

2. Pour une recherche de vols sur <http://www.ebookers.com>, le formulaire avec les informations à préciser (ville de départ, destination, date de départ et/ou de retour, nombre de voyageurs, etc.) devient le cadre énonciatif de ce type de discours.
3. Grâce à l'internet, et plus précisément grâce aux moteurs de recherche et aux sites web des agences concernés, les étudiants découvrent les possibilités de se déplacer en avion, en train et en voiture pour les trajets nationaux les plus courants.
4. A partir d'un circuit type proposé par une agence de voyage, les étudiants déterminent les trajets à effectuer pour ce circuit.
5. Les étudiants recueillent les informations pour établir un devis et présenter la meilleure option pour le circuit proposé en 1.c. Les éléments contextuels mentionnés à l'étape 2 deviennent le cadre énonciatif du discours. Les étudiants doivent les prendre en compte pour rédiger leur devis et proposition.
6. Les étudiants présentent leur solution de transport pour le circuit donné et discutent avec le groupe-classe.
7. Le groupe classe joue en quelque sorte le rôle du touriste qui apporte quelques éléments qui pourraient modifier la proposition (âge du groupe de touristes, dates de départ et de retour, etc.)
8. L'activité en « 3. (s'auto)évaluer » permet de faire prendre conscience aux étudiants de certaines spécificités de cette activité discursive.

9.3.3. Les activités discursives pour lesquelles le web est utilisé comme environnement d'apprentissage

Les apports du web pour l'enseignement et l'apprentissage des langues consiste non seulement en ressources authentiques et dans des outils de communication et de publication mis à la disposition de l'enseignant et de l'apprenant. Le web devient désormais leur environnement de travail, tant institutionnel que personnel, pour un usage aussi formel qu'informel. Il est maintenant omniprésent notamment avec le développement de l'internet mobile.

D'ailleurs, au cours de ces dernières années, les mondes synthétiques de type *Second Life* suscitent beaucoup d'intérêt des chercheurs et enseignants de langues étrangères parce qu'ils offrent un environnement d'apprentissage immersif et interactif. Wigham et Chanier (2013 : 79) précisent que « Les mondes synthétiques offrent des possibilités de contextualiser la pratique d'une L2 dans des situations évoquant celles du premier monde [le monde dans le quel chacun vit quotidiennement] ». Le web constitue ainsi l'environnement de travail et d'apprentissage par excellence en ce qui concerne le FOS du tourisme. Une partie importante des interactions entre le professionnel du tourisme et les touristes se passe désormais en ligne (promotion des produits touristiques, communication par *Skype* ou courriel, recherche de vols,

etc.). Pour un apprenant, le web offre un environnement de simulation et de création d'où émerge également l'idée d'un *Personal Learning Environment* (PLE) ou Environnement d'apprentissage personnel (EAP). Ce dernier permet à l'apprenant de recourir à l'utilisation de différents outils et processus afin de traiter les données (*input*) langagières et discursives facilitant ainsi l'atteinte d'objectifs d'apprentissage. Dans cette appréhension et grâce au web, l'apprenant peut :

- accéder à des ressources authentiques de discours professionnels ;
- travailler de manière collaborative avec les autres (apprenants, enseignant, intervenants extérieurs) ;
- créer et produire des discours selon un but précis de communication ;
- partager ces productions avec ses pairs et avec le monde et recevoir, par la suite, des remarques et corrections permettant d'améliorer ses discours.
- archiver et garder les traces de son parcours d'apprentissage.

Le web sous cette dimension est donc un environnement d'apprentissage offrant contexte, activités, ressources et soutien pour la production discursive.

SUR LE SITE

Situation initiale 7 : *Vous êtes guide-accompagnateur de l'agence Amica. Aujourd'hui vous accompagnez un groupe de touristes pour une visite guidée de Ho Chi Minh-ville.*

Public : Étudiants en tourisme

Niveau : à partir de B1

Durée : 3h30

Objectif : Présenter le circuit de visite de la ville, faire visiter les sites, présenter l'histoire et/ou les caractéristiques des lieux, des œuvres, commenter et expliquer un fait. Répondre à des questions des touristes.

Genre : Discours narratif, explicatif. Questions-réponses.

Activités langagières : Compréhension écrite (lecture des guides de voyage), production orale pour la visite guidée, interaction orale pour les questions-réponses.

Stratégies : Se documenter et développer des connaissances socio-culturelles

Support : Ordinateur connecté à l'internet, TBI.

Livrables : - Liste des sites à visiter dans le circuit

- Une visite guidée sur *Google Street View*

- Textes de présentation d'un ou plusieurs sites dans le circuit

Sites web proposés :

- <https://www.maps.google.com>

La plate-forme web de Google : *Google Maps* et *Google Street View* permet de créer un itinéraire sur la carte interactive et de se promener virtuellement dans les rues de la ville avec une vue à 360 degrés. On peut se déplacer d'un endroit à l'autre comme si on était réellement dans la rue.

L'image panoramique à 360 degrés permet à l'apprenant de s'immerger totalement dans l'environnement où se produit le discours. La visite virtuelle peut donc devenir un véritable élément déclencheur de production discursive.

Activités discursives

Mener une visite guidée dans une ville avec Google maps et Google Street View

1 DÉCOUVRIR

- a. *En groupes de deux, déterminez les points d'intérêts à visiter dans la ville* (recherche Google, site des agences de voyages).
- b. *Localisez-les sur Google Maps et explorez-les avec Google Street View*
(Cliquez sur l'icône du *Pegman*, déplacez-le vers la carte et déplacez la souris pour le déposer sur la zone/l'endroit que vous voulez visiter)

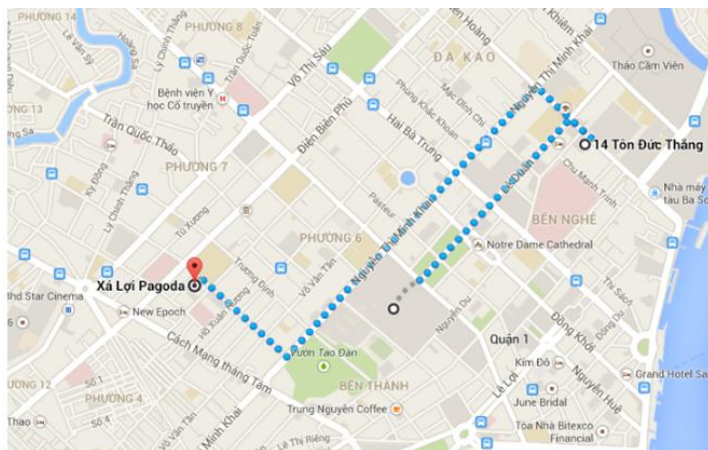
2 AGIR

- a. *Tracez l'itinéraire du circuit grâce à Google Maps*

<https://www.maps.google.com>

(Vous pouvez créer un itinéraire en cliquant sur l'option *Itinéraires* et en ajoutant des lieux)

Exemple d'un itinéraire créé avec *Google maps*.



- b. Documentez-vous sur les lieux, sites à visiter grâce aux guides de voyage, des livres d'histoire, de culture.*

Conseil : Retrouvez votre destination avec le moteur de recherche du site

<http://www.lonelyplanet.fr/>

<http://www.routard.com/>

<http://www.azurever.com/>

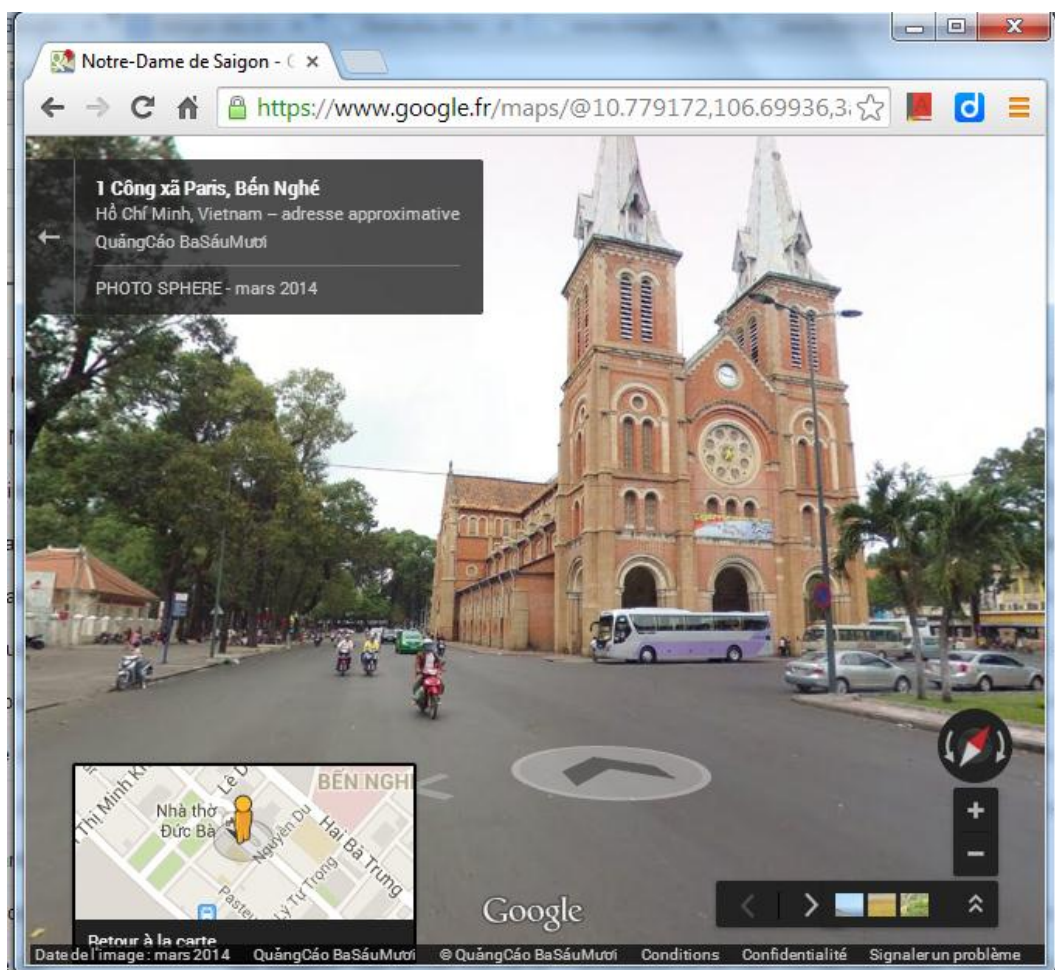
<http://voyage.michelin.fr/>

<http://www.tripadvisor.fr/>

- c. Ecrivez un texte narratif dans lequel les informations sont présentées de manière attrayante sur les lieux à visiter.*

- d. Présentez oralement votre circuit et menez la visite guidée avec Google Street View et le TBI.*

Les autres groupes jouent le rôle du touriste et posent de temps en temps les questions concernant ce qu'ils voient.



----- **Proposition de déroulement**

1. En petits groupes, les étudiants découvrent et explorent grâce à *Google Maps* et *Google Street View* les endroits qu'ils veulent faire visiter.
2. Déterminez les endroits à présenter et tracez l'itinéraire du circuit avec *Google Maps*.
3. Les étudiants se documentent sur les endroits à présenter grâce aux ouvrages imprimés (guides de voyage, présentation sur les sites de voyage, etc.)
4. En groupes de deux, les étudiants écrivent le texte de présentation des endroits à visiter et imaginent certaines questions que le touriste peut éventuellement poser lors de la visite virtuelle.
L'enseignant peut mettre en place une écriture collaborative grâce à un outil *wiki* ou *Google Docs*.
5. En groupes et tour à tour, les étudiants mènent la visite virtuelle avec le TBI selon l'itinéraire défini.
6. Ils [le groupe d'étudiants] répondent à des questions posées par le groupe-classe.

N.B. Lors de la présentation de la visite avec le TBI, il est nécessaire que l'apprenant s'habitue à l'utilisation de l'outil TBI (surtout s'il ne l'a jamais utilisé, il faut prévoir un peu de temps avant le cours pour qu'il puisse explorer comment fonctionne le TBI)

Situation initiale 8 : Vous êtes agent marketing d'une suite d'hôtel. Vous préparez une visite virtuelle pour promouvoir votre établissement.

Public : Étudiants en tourisme

Niveau : à partir de B1

Durée : 3h00

Objectif : Présenter l'hôtel, faire visiter virtuellement l'établissement en décrivant les services fournis, les meubles, les points forts de votre hôtel.
Réagir face à un discours critique disqualifiant. S'excuser par écrit et proposer une solution

Genre : Discours descriptif, explicatif et promotionnel.

Activités langagières : Compréhension écrite (lecture des présentations des hôtels sur un site de réservation de chambres, des commentaires sur des forums de voyage), production orale pour la visite guidée, interaction orale pour les questions-réponses.

Stratégies : Utiliser des vocabulaires axiologiques.

Support : Ordinateur connecté à l'internet, TBI.

Livrables : - Liste des sites de réservation de chambres
- Liste des vocabulaires axiologiques à valeur méliorative
- Texte de présentation de l'hôtel
- Une visite virtuelle en oral accompagnée des images panoramiques à 360 degrés

Sites web proposés :

- <http://www.booking.com/country/fr.fr.html>
- <http://www.booking.com/destinationfinder/countries/vn.fr.html>
- <http://www.lang-8.com/>
- <http://visitme360.com/visites-virtuelles-hotels.php>

Activités discursives

Décrire un hôtel (emplacement, services, décors, prix, etc.)

Proposer une visite guidée de votre établissement avec Visitme360.com

1 DÉCOUVRIR

- a. En groupes de deux, connectez-vous à l'internet et identifiez avec les moteurs de recherche les grands sites de réservation de chambres.*
- b. Choisissez cinq présentations d'hôtel les plus intéressantes selon vous. Identifiez les mots ou expressions qui décrivent la qualité de l'hôtel.*

(Ex. bien situé, luxueux...)

- c. Quels sont les qualités mises en évidence dans ces descriptions ?*



Sofitel Legend Metropole Hanoi ★★★★★ 195

Hoan Kiem, Hanoi • [Voir la carte](#)

L'hôtel Sofitel Legend Metropole est un point de repère historique et luxueux de la ville depuis 1901 et propose des services de spa, une piscine chauffée et un service d'étage 24h/24. Il y a 2 personnes qui regardent la page de cet hôtel. [Plus d'informations](#)

Dernière réservation : il y a 20 heures

Fabuleux 9,4

Note sur 260 commentaires

[Voir les tarifs](#)



Somerset Grand Hanoi ★★★★★ 128

Hoan Kiem, Hanoi • [Voir la carte](#)

Dominant les charmants quartiers anciens d'inspiration française, le Somerset Grand Hanoi propose des résidences indépendantes dotées d'un accès à une piscine extérieure et à des installations de... [Plus d'informations](#)

Dernière réservation : le 23 avril

Très bien 8,4

Note sur 119 commentaires

[Voir les tarifs](#)



InterContinental Hanoi Westlake ★★★★★ 246

Tay Ho, Hanoi • [Voir la carte](#)

Le luxueux InterContinental bénéficie d'un emplacement paisible au bord du lac de l'Ouest de Hanoi, à côté de la pagode Lien Kim (Lotus d'or), vieille de 800 ans. [Plus d'informations](#)

Dernière réservation : il y a 6 heures

Très bien 8,5

Note sur 180 commentaires

[Voir les tarifs](#)



Hilton Hanoi Opera ★★★★★ 41

Hoan Kiem, Hanoi • [Voir la carte](#)

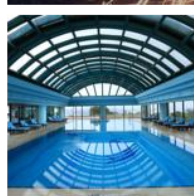
Installé dans le quartier français de Hanoi, l'Hilton Hanoi Opera vous propose des hébergements confortables de style vietnamien ainsi que des équipements de loisirs, comme une piscine et un centre de... Il y a 1 personne qui regarde la page de cet hôtel. [Plus d'informations](#)

Dernière réservation : il y a 20 heures

Très bien 8,4

Note sur 57 commentaires

[Voir les tarifs](#)



Sofitel Plaza Hanoi ★★★★★ 136

Ba Dinh, Hanoi • [Voir la carte](#)

Situé à 5 minutes en voiture du vieux quartier, le Sofitel Plaza Hanoi se dresse entre le légendaire lac de l'Ouest, le charmant lac Truc Bach et l'imposant fleuve Rouge. Il y a 1 personne qui regarde la page de cet hôtel. [Plus d'informations](#)

Dernière réservation : il y a 22 heures

Superbe 8,7

Note sur 101 commentaires

[Voir les tarifs](#)

2 AGIR

a. Voici une description de Sofitel Legend Metropole Hanoi, extraite du site

<http://www.booking.com>

Quels sont ses éléments potentiels qui attirent les touristes ? Relevez-les !

Sofitel Legend Metropole Hanoi ★★★★★

15 Ngo Quyen Street, Hoan Kiem, Hanoi

L'hôtel Sofitel Legend Metropole est un **point de repère historique** et luxueux de la ville depuis 1901 et propose des services de spa, une piscine chauffée et un service d'étage 24h/24. L'établissement est situé dans le centre d'Hanoi, près du quartier historique.

L'hôtel 5 étoiles Sofitel Legend Metropole se trouve à seulement 160 mètres du célèbre opéra d'Hanoi. Le pittoresque lac Hoan Kiem est situé à moins de 500 mètres de l'hôtel.

Il a conservé sa grandeur d'origine et ses chambres sont décorées avec goût, dans un style néo-classique ou français classique. Chacune des chambres entièrement climatisée est dotée d'une connexion Internet gratuite, d'une télévision à écran plat et d'un lecteur DVD.

Vous pourrez vous offrir un massage et un soin corporel au spa du Metropole proposant un mélange de soins orientaux et occidentaux. Le centre de remise en forme So Fit est bien équipé et vous propose des séances d'exercice. L'hôtel abrite également un centre d'affaires et une boutique de cadeaux.

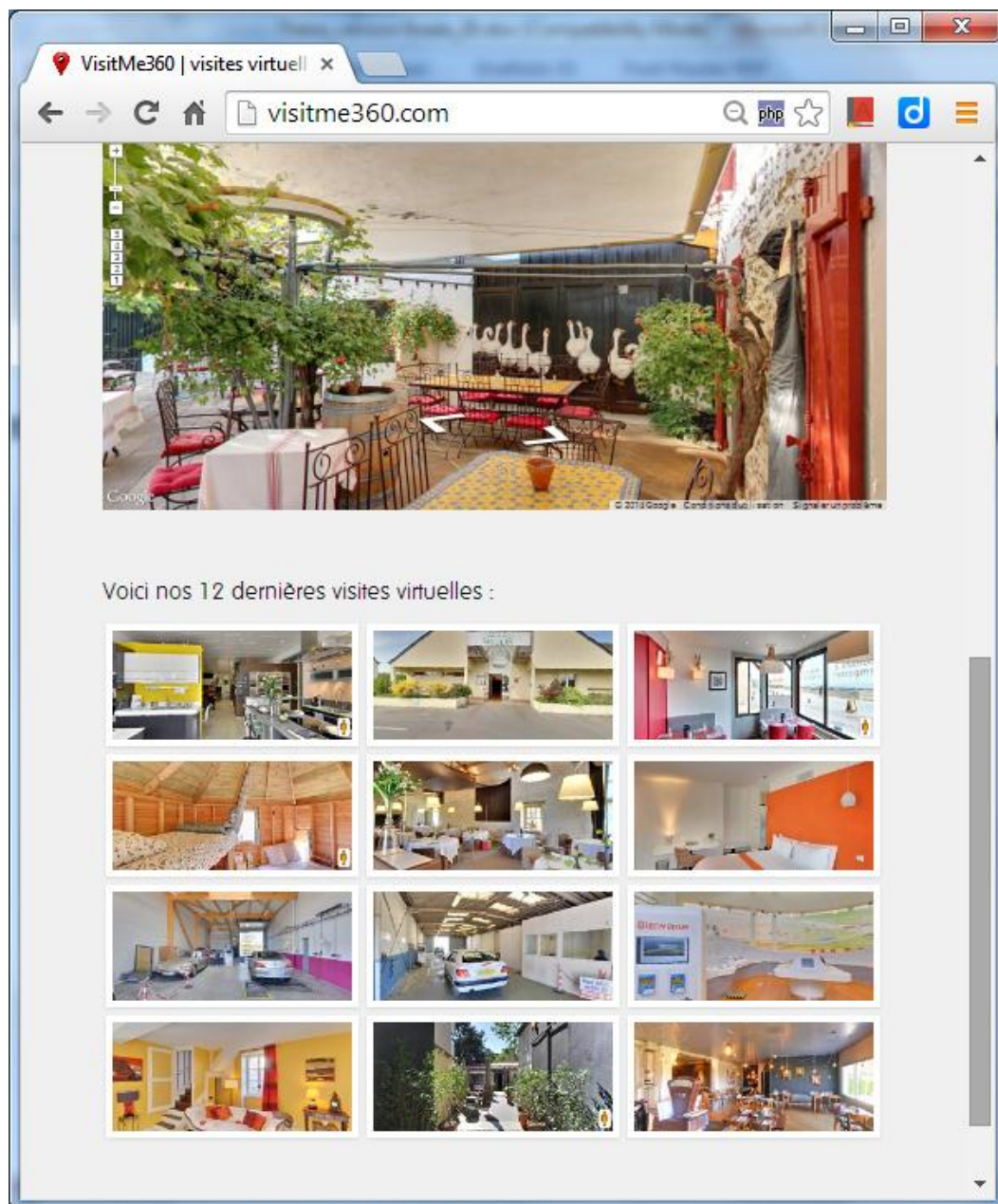
Dans sa salle à manger et sur sa terrasse, le Spices Garden sert des spécialités asiatiques et vietnamiennes. Parmi les autres options de restauration, vous trouverez le restaurant-salon italien Angelina et le restaurant français Le Beaulieu. Vous pourrez boire un verre dans l'un des 3 bars de l'hôtel.

b. Quels types d'information trouvez-vous dans cette présentation ?

(Situation géographique, services, restauration, etc.)

c. Vous allez rédiger un texte de présentation pour promouvoir un hôtel.

- En groupes de deux, vous choisissez un établissement parmi les propositions sur le site de <http://visitme360.com/visites-virtuelles-hotels.php>
- Vous rédigez ensemble un court texte de présentation de l'établissement choisi en vous inspirant des descriptions que vous avez lues en « **1. Découvrir** »



d. Une fois votre texte rédigé, vous pouvez échanger avec d'autres groupes pour des critiques et remarques.

e. Postez votre texte sur le site de « Lang-8.com » pour que les internautes corrigent votre texte.

f. Corrigez votre texte selon les suggestions et remarques des internautes et faites une visite virtuelle en classe avec l'appui des images de Visiteme360.com

(TBI, ordinateur connecté à l'internet requis)

Proposition de déroulement

Les environnements web utilisés

- <http://www.booking.com/country/fr.fr.html>
- <http://www.booking.com/destinationfinder/countries/vn.fr.html>
- <http://www.lang-8.com/>
- <http://visitme360.com/visites-virtuelles-hotels.php>

Booking.com est un site de réservation de chambres. Le site se présente comme « l'un des leaders mondiaux de la réservation d'hébergements en ligne ». Le site aide les voyageurs à rechercher, à découvrir, à réserver et puis à apprécier (par des commentaires) les hébergements dans le monde. Il suffit de préciser la ville de destination, la date d'arrivée et de départ et le nombre de personnes pour rechercher les hébergements disponibles. De nombreux hôtels y sont présents. Les professionnels et les voyageurs ont souvent fait appel au site pour réserver une chambre.

Visitme360.com est un service de *Google*, connu sous le nom **Google Maps Business View**. Il s'agit d'une visite virtuelle grâce à la technologie *Street View* de Google, qui permet « d'ouvrir les portes de votre établissement 24h/24h sur internet et d'attirer toujours plus de clients ». ¹⁶⁴ Désormais, de nombreux établissements hôteliers proposent une visite virtuelle avec des images panoramiques à 360 degrés pour attirer plus de clients.

Lang-8.com est un réseau social d'apprentissage des langues avec l'aide de la communauté planétaire. Il s'agit d'une « nouvelle façon d'étudier les langues : vous écrivez dans la langue que vous apprenez, et des utilisateurs dont c'est la langue maternelle corrigent. » ¹⁶⁵ A ce jour, quelques 90 langues sont disponibles sur le site « des utilisateurs originaires de plus de 190 pays [...], il n'a jamais été aussi facile de pratiquer la langue que vous apprenez. » (*ibidem.*)

Inscription : Pour participer à cette communauté d'entraide et faire corriger son texte, il faut créer un compte d'utilisateur (qui est gratuit et très simple d'utilisation). Une fois l'inscription faite, on peut poster (rédiger directement ou soumettre un texte déjà rédigé) son texte pour la correction.

1. En groupes, les apprenants utilisent les moteurs de recherche sur le web pour identifier des sites de réservation. Il s'agit d'une découverte et d'une familiarisation avec l'environnement de travail des professionnels du tourisme (forfaitiste, voyageur, gestionnaire d'hôtel, etc.).
2. Les apprenants identifient les mots et les expressions qui décrivent les qualités de l'hôtel. Ces qualités peuvent être regroupées selon les items/services. Pour faciliter le repérage et l'identification des éléments linguistiques et discursifs, l'enseignant peut organiser cette activité en focalisant l'attention sur un élément précis.

¹⁶⁴ Présentation du site <http://visitme360.com/visite-virtuelle-google.php>

¹⁶⁵ Présentation du site <http://www.lang-8.com/>

(Ex. L'enseignant propose plusieurs descriptions et demande aux apprenants d'identifier comment on décrit l'emplacement géographique d'un hôtel)

3. Avec une lecture active du texte proposé, les apprenants identifient en relevant, en surlignant les informations potentiellement attirantes pour les touristes.
4. Les étudiants choisissent une visite virtuelle disponible sur *Visiteme360.com* et explorent le lieu, les services, les meubles et les décorations.
5. En groupes de deux, les étudiants rédigent une description de cet hôtel en s'inspirant des textes disponibles sur les sites de réservation de chambre. L'enseignant peut éventuellement mettre en place une rédaction collaborative avec des outils comme le wiki ou *Google Docs*.
6. Une fois le texte rédigé, les étudiants peuvent soumettre aux autres groupes d'étudiants pour des remarques et critiques.
7. Les étudiants publient leur texte sur le site de *Lang-8.com* pour des corrections. Après cette activité, l'enseignant peut encourager la participation de ses apprenants à ce site d'apprentissage et leur proposer de faire appel à l'aide de la communauté pour développer leur expression écrite.
8. Avec le texte corrigé, le groupe peut faire une visite virtuelle avec les images du *Visiteme360.com* en appui. Cela nécessite dans ce cas un vidéo projecteur et un ordinateur connecté à l'internet ou un dispositif de type TBI. La séance est menée en présentiel et consiste en un développement de l'expression orale lors des mises en commun des activités menées en groupes.

Quelques questions guidant le choix et l'élaboration des activités discursives (sections destinées à l'enseignant/formateur)

Si l'enseignant/formateur utilise les matériels didactiques disponibles sur le marché, il doit examiner les approches pédagogiques et didactiques sur lesquelles se basaient les auteurs du matériel. Ce travail a pour objectif de mettre à jour les représentations et les conceptions de l'auteur du matériel et d'envisager l'adaptation à l'objectif de la formation si nécessaire.

L'évaluation concerne essentiellement les matériels didactiques, les ouvrages et les méthodes et les manuels de langue. Voici quelques questions auxquelles l'enseignant doit apporter des éléments de réponse.

- De quel type de discours / genre discursif s'agit-il ?
- En vous appuyant sur une analyse thématique, quel(s) est (sont) le(s) thème(s) abordés ?
- Quelle(s) est (sont) la(les) situation(s) de communication et/ou de production ?
- Le document en question a-t-il une approche discursive de type *top-down* ou *bottom-up* (voir Figure 3) ?

- S'il s'agit de l'approche *bottom-up* (que nous appelons l'approche atomique du discours), quel(s) est (sont) le(s) aspect(s) linguistico-discursif(s) que vise l'activité ? Comment ces éléments peuvent-ils être réutilisés et réintégrés ensuite pour la production et la réception du discours ?
- Si le matériel est retenu pour la conception et l'élaboration du programme de formation, qu'est-ce que l'enseignant doit modifier, adapter, réarranger afin qu'il puisse s'inscrire dans l'ensemble ?

En cas d'utilisation des documents authentiques pour concevoir les activités d'apprentissage, l'enseignant est tenu à mettre en évidence l'adéquation entre le genre discursif du document utilisé et celui à développer chez l'apprenant. Pour ce faire, les questions ci-dessous peuvent guider l'enseignant dans sa démarche.

- Ce(s) document(s) permet(tent)-il(s) à l'apprenant de découvrir, d'approprier et/ou de produire un type de discours ou un genre discursif visé dans le programme de formation ? Sinon, est-il possible d'en exploiter des éléments pour une démarche discursive ?
- Quelles analyses pré-pédagogiques permettent de mieux prendre en compte et de comprendre le fonctionnement du discours en question ?
- Quelle approche de l'analyse de discours est-il pertinent de proposer dans les activités d'apprentissage ? (approche holistique ou atomique du discours ?)
- Quelle(s) stratégie(s) adoptée(s) pour aider l'apprenant s'il est confronté à des difficultés concernant des points précis (vocabulaire nouveau, structure grammaticale, etc.) qui l'empêchent de procéder à la compréhension globale, de l'ensemble ?
- Quelle(s) stratégie(s) adopter pour aider l'apprenant s'il est confronté à des difficultés concernant la macro-structure du document ?

Conclusion du chapitre

La transposition des résultats d'analyse en activités d'apprentissage met en évidence l'apport de l'analyse de discours. Les activités proposées ne veulent pas être exhaustives et ne constituent pas à elles seules une formation complète. Mais elles sont aussi variées que concrètes. Elles sont variées parce qu'elles portent sur plusieurs sujets/thèmes et visent à développer les compétences de réception et de production discursives. En effet, le discours lié au domaine du tourisme se compose de plusieurs genres qui s'utilisent dans des situations très diverses parmi lesquelles le discours des guides est le plus emblématique parce qu'ayant une dimension globale : il touche divers secteurs (promotion, hébergement, restauration, transport, etc.). Bref, presque tous les sujets du domaine sont présents dans le discours des guides. Les activités d'apprentissage sont concrètes parce qu'elles sont directement applicables. Les scénarios proposés couvrent trois dimensions : scénario de cadrage de l'activité, activités de

classe et proposition de déroulement. Nous avons proposé une progression dans l'articulation des activités au sein d'un module. Au départ, les activités consistent principalement en repérage et en reconnaissance du (des) genre(s) discursif(s) impliqués, de ses caractéristiques linguistiques et discursives, des acteurs participant à la communication (locuteur et interlocuteur). Ces activités sont plus ou moins encadrées, contextualisées. L'apprenant passe ainsi progressivement de la découverte à l'appropriation des éléments nécessaires à la production discursive. Quand l'apprenant aura acquis ces éléments, il passera à l'étape de construction de discours grâce à l'interaction et à la collaboration que les activités d'apprentissage suscitent.

Notons que les activités d'apprentissage ont été conçues pour un public déterminé, les étudiants de français du tourisme au Vietnam. Mais le principe et la démarche sont parfaitement généralisables pour d'autres situations de formation, d'autres publics et d'autres domaines spécialisés.

A travers ces quelques activités discursives, nous avons montré comment introduire le discours à divers niveaux et étapes didactiques. L'approche discursive est implantée dans :

- les objectifs et résultats d'apprentissage ;
- les activités d'enseignement et d'apprentissage de la langue ;
- l'évaluation formative et la réflexion métacognitive de l'apprenant.

Les activités proposées touchent les aspects les plus généraux du discours en question. Elles visent principalement à aider l'apprenant à découvrir et à s'approprier les éléments suivants : genre discursif, locuteur/énonciateur et interlocuteur/destinataire, situation de communication, supports, visées communicationnelles, régularités et spécificités linguistico-discursives, etc.

Les activités d'apprentissage s'inscrivent en général dans un des trois modes d'appréhension du web : ressources de discours professionnels authentiques, outil de communication, de collaboration et de publication, et plate-forme qui offrent des applications, outils et ressources au service de l'apprentissage discursif. Il est intéressant de noter que les ressources authentiques en langue vivante disponibles sur le web sont constamment renouvelées, que les nouveaux outils sont de plus en plus intuitifs à utiliser et disponibles gratuitement ou avec très peu de frais et que le web devient une plateforme avec laquelle on travaille, apprend et se divertit.

Le web OS (système d'exploitation sur le web), le *cloud computing* et des données interconnectées sont des technologies qui contribuent actuellement à la généralisation de ce que l'on appelle « informatique ambiante ». Dans un futur proche, nous accéderons et utiliserons le web en permanence. Le web constituera un *écosystème informationnel* et s'immiscera dans notre vie aussi quotidienne que professionnelle. L'éducation devrait prendre en compte cette évolution et préparer les futurs citoyens à agir et à vivre dans cet environnement.

En ce qui concerne les discours du tourisme, nous avons vu que le web constitue une forme spécifique et particulière de contextualisation des savoirs. Essayons de caractériser cette propriété.

Alors que le manuel présente des connaissances standardisées et décontextualisées parce que générales (même lorsque le texte était au départ authentique), le web offre un contexte original et véritablement authentique pour les connaissances à acquérir. Il y a un énonciateur. Mais cet énonciateur, qui peut être un individu ou un groupe, est partiellement virtuel tout en étant toujours présent dans le discours. Cette caractéristique d'être à la fois virtuel et présent est propre au web (parce que contrairement aux médias papier qui partagent cette propriété, dans le domaine du tourisme, le web offre une accessibilité plus flexible et un confort amélioré concernant la recherche d'une information précise grâce à des moteurs de recherche).

De plus, le web suppose une communauté de pratiques et d'échanges effective. Mais cette communauté a elle-même ses caractéristiques : elle est très flexible ; une appartenance à cette communauté est liée à l'expression d'un besoin ; elle est évolutive et limitée dans le temps. Au sein de cette communauté, il y a une dominante dans la transmission de l'information : elle part d'abord du professionnel vers le public ; mais il y aussi un retour d'information (souvent évaluative) du public vers le professionnel, surtout avec les technologies du web actuel ; dans notre cas, une troisième « couche » participe à la communauté, celle de l'apprenant qui est dans une dynamique différente du public premier.

Le web offre un cadre au sein duquel l'apprenant devient acteur social participant à l'interaction. Cette possibilité d'interagir avec un public réel dans une situation de communication déterminée et authentique permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances et des compétences en situation et en action, ce qui est en phase avec les courants psychologiques actuels sur l'apprentissage, le socio-constructivisme et le socio-cognitivism entre autres, selon lesquels « une compétence se développe dans et par l'action et à l'épreuve des situations » (Masciotra et *al*, 2007 : 61).

En ce qui concerne les savoirs, ils n'existent pas de manière indépendante et isolée mais s'inscrivent dans un réseau de connaissances, et se manifestent sous des formes diverses, variées, hétérogènes et concrètes. Ils sont désormais interreliés. La structuration des savoirs sur le web n'est plus simplement hiérarchique, mais multicritère et de plus en plus axée sur une organisation conceptuelle et sémantique par des liens actifs vers des ressources, ce qui permet de créer une structure dynamique. Ainsi, plusieurs structures peuvent être appliquées au même document (structure hiérarchique de catégories, structure notionnelle basée sur les concepts, structure relationnelle, etc.). Cette structuration des savoirs est propre au web, notamment au web dit sémantique. Concernant la recherche de l'information, on ne procède plus par le cheminement hiérarchique des thèmes plus généraux aux items spécifiques, mais

par mots-clés entrés dans les moteurs de recherche qui fouillent dans le plein texte des ressources ou dans les métadonnées des documents. Les nouveaux outils de structuration des savoirs et de navigation sont, nous semble-t-il, plus flexibles et efficaces. Il est à noter que l'organisation sémantique des ressources et la structuration conceptuelle des savoirs sur le web se généralisent très rapidement ; l'apprenant peut déjà retrouver l'information en posant des questions assez complexe, ce qui n'est pas sans conséquences sur le processus d'apprentissage.

Au niveau du discours, le web fournit un cadre énonciatif plausible qui facilite l'élaboration du discours. Les éléments contextuels et situationnels sont présents dans leur contexte de communication originale et authentique. Le web offre le cadre en imposant des contraintes et des règles pour la communication en fonction des genres circulant au sein du domaine et d'une communauté linguistique. Dans le domaine du tourisme, le web devient un moyen de communication privilégié. La plupart des interactions entre les acteurs du domaine se passent sur le web (discours promotionnel d'un hôtel, offres de formules de voyage, recherche de la clientèle, réponse à une demande d'information, réservation d'un voyage, commentaires et évaluation après le séjour, etc.). Le web constitue ainsi un cadre plausible pour l'élaboration de ce type de discours.

En termes de données pour l'apprentissage d'une langue, le web offre également de nouvelles modalités d'*input* langagier pour l'apprentissage des langues. Il faut comprendre par *input* toute donnée en langue étrangère à laquelle est exposé l'apprenant. Il est essentiel pour l'acquisition linguistique. Dans l'enseignement traditionnel, l'*input* était très restreint et contrôlé. Il est constitué principalement de manuels, de fiches d'exercice, de documents sonores didactisés. Aujourd'hui, le web offre des ressources riches et abondantes en contenus et diversifiées en termes de formes de discours multimodales et multicanales. Ces ressources, constituées des documents authentiques, sont à disposition permanente et accessibles facilement pour l'apprenant. Ainsi, l'apprenant peut-il avoir une exposition régulière à la culture et à la langue apprise.

Avec l'avènement des technologies nouvelles du web, l'exposition de l'apprenant à la langue n'est plus passive. En effet, l'apprenant peut interagir, structurer, déstructurer la langue en vue de la conceptualiser en savoirs. Les outils tels que Webcorp¹⁶⁶ et WERTi¹⁶⁷ entre autres permettent de transformer en quelques clics les ressources du web en activités d'apprentissage.

¹⁶⁶ Webcorp est un service web qui permet de constituer des corpus linguistiques à partir des ressources du web <http://www.webcorp.org.uk/>

¹⁶⁷ WERTi est un système intelligent pour l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) conçu en vue de fournir des ressources d'activités d'apprentissage de langues supplémentaires aux étudiants

Conclusion générale

Depuis les années 1980 jusqu'à présent, on voit un changement progressif de la méthodologie de la didactique du FOS, de l'enseignement des langues de spécialité vers celui du discours spécialisé produit en situation professionnelle. Ce glissement se réalise encore aujourd'hui grâce à la contribution de l'analyse de discours et à la prise de conscience des didacticiens cherchant à développer chez l'apprenant une compétence discursive. Quoique les volontés soient affichées et que les recommandations soient formulées concernant l'aspect discursif dans l'enseignement des langues, notamment celui du FOS, les concepteurs de cours d'abord et les enseignants praticiens ensuite n'ont pas toujours réussi à concevoir des activités d'apprentissage qui s'inscriraient pleinement dans la perspective d'une démarche discursive. Cette difficulté s'explique par la nécessité du recours à l'analyse du discours spécialisé et des interactions au travail. Or les enseignants ne sont pas formés pour un tel travail d'analyse, de plus, la constitution d'un corpus nécessaire à cette analyse n'est pas évidente et demande beaucoup d'investissement humain et temporel. La plupart des enseignants se contentent donc d'une approche communicative avec des jeux de rôle d'imitation des situations de pratique professionnelle pour développer certaines compétences communicatives, qui sont censées être transférées dans la pratique professionnelle. Pourtant, nous ne disposons pas de preuves solides témoignant de ce transfert. Selon nous, ce n'est pas l'imitation qui va permettre de développer cette capacité d'action en langue, mais une reconnaissance de l'existence de

genres discursifs spécifiques du domaine, une compréhension des régularités qui y règnent et notamment un contexte de communication réel qui est proche ou similaire de la situation que l'apprenant rencontrera dans le travail. Ces éléments forment un cadre énonciatif qui permet de contextualiser la production discursive de l'apprenant en légitimant l'utilisation de la langue.

L'analyse de discours spécialisé et professionnel constitue donc une discipline de référence en amont de la didactique du FOS, mais également pendant la formation car le discours spécialisé va servir de matériel authentique pour concevoir les activités d'apprentissage.

En réalisant cette étude, nous avons eu comme objectifs, d'une part, de mettre au jour des éléments théoriques ou méthodologiques finalement assez cohérents bien qu'encore épars pour proposer une recomposition du champ de la didactique du FOS, et d'autre part, de proposer une démarche didactique qui prenne en compte davantage le discours, notamment le discours spécialisé produit en milieu professionnel. Pour ce faire, nous avons décidé de réviser les principaux cadres théoriques intervenant dans une formation FOS, à savoir : les théories de l'apprentissage linguistique, l'évolution méthodologique du FOS, la problématique de l'autonomie de l'apprenant, l'analyse de discours, et la problématique des outils technologiques et informatiques pour l'ingénierie linguistique. Le rôle de chacun de ses composants peut se résumer comme suit.

- L'examen des théories d'apprentissage nous permet de comprendre les mécanismes de l'acquisition d'une langue étrangère et les facteurs qui pourraient influencer l'apprentissage.
- La révision de l'évolution des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage du FOS permet de nous situer dans le champ et nous fournit des éléments permettant de choisir une démarche didactique qui correspond à notre objectif de formation.
- La question de l'autonomie de l'apprenant est également évoquée et analysée. Les différentes dimensions de la notion et les diverses approches méthodologiques afin d'améliorer l'autonomie de l'apprenant sont également débattues. Dans notre cas, ce n'est pas l'autonomie qui occupe toute notre attention, mais c'est l'autonomisation, autrement dit, le processus qui rend l'apprenant plus autonome dans son apprentissage. Nous partons du postulat que les apprenants ont une certaine autonomie, dans certaines situations et pour certaines tâches/activités. Il suffit de créer des conditions favorables et fournir des aides appropriées (méthodologiques, stratégiques et métacognitives notamment) afin que ces derniers puissent apprendre de manière de plus en plus autonome.

- L'analyse de discours est un outil indispensable dans l'élaboration de programmes de formation, des activités d'apprentissage et l'orientation méthodologique. Nous avons abordé, critiqué des outils conceptuels d'analyse de discours avant de les appliquer de manière sélective à l'analyse de notre corpus. Ce dernier comprend deux guides de voyage édités pour le public francophone sur le Vietnam (publié en 2011-2012), et des enregistrements du discours des guides francophones de nationalité vietnamienne lors des circuits dans le Nord du Vietnam. L'analyse a permis de relever les régularités et spécificités discursives du discours des guides, de mettre en évidence ses visées communicationnelles et ses procédés pragmatico-linguistiques pour atteindre ces objectifs. Ces régularités et spécificités sont ensuite prises en compte dans l'élaboration des activités d'apprentissage.
- Enfin pour rénover notre pratique d'enseignement, nous avons consacré une partie de ce travail de recherche à la discussion des apports et implications des outils technologiques et informatiques du web susceptibles de faire évoluer l'enseignement et l'apprentissage des langues. Au terme de cette analyse, nous considérons le web et les technologies afférentes comme un artefact intégré dans l'environnement d'apprentissage ; cet artefact offre à l'apprenant des données, des outils et un contexte pour travailler le discours à maîtriser et interagir avec les locuteurs en dehors de la classe. D'ailleurs, comme le remarque Véronique, « l'exposition discursive est une condition majeure de la réussite de l'acquisition, ce qui requiert que l'apprenant ait la possibilité et l'opportunité d'interagir en langue-cible » (Véronique, 1996 : 109).

A la fin de ce parcours d'analyse critique et de recomposition du champ, nous sommes amené à recommander l'approche dite *blended learning*, au sens global du terme, comme nous l'avons analysé dans le chapitre 3, comme approche méthodologique du FOS. Sur le plan didactique, la démarche discursive a toute sa place, tant dans la conception du programme de formation que dans l'élaboration des activités d'apprentissage. Nous voyons le web comme un environnement d'apprentissage très intéressant et approprié où on peut puiser des ressources authentiques de discours spécialisés et professionnels, où on peut travailler collaborativement grâce à divers outils performants de communication et de publication, mais aussi où l'apprenant peut simuler des situations de travail réel. Le web permet ainsi à l'apprenant de « s'immerger » pleinement dans la communication professionnelle sans prendre aucun risque afin d'apprendre à communiquer avec les termes des professionnels du domaine.

Il convient de rappeler que le but final de notre travail était de définir une démarche didactique et de proposer des exemples d'activités d'apprentissage illustrant cette démarche. Par manque de temps et d'espace, nous sommes parti de huit situations initiales de communication, comme cadres énonciatifs, à partir desquels des séquences d'activités sont

proposées pour permettre d'abord à l'apprenant de comprendre progressivement le discours du tourisme, puis de le produire. Dans cette optique, « la didactique des langues, conçue comme une didactique des discours, devrait fonder son questionnement sur la spécificité doublement dynamique de son propre projet : l'apprentissage progressif des processus de production discursive, orale et écrite. En effet, ce que l'apprenant veut s'approprier, c'est une "méthode" d'élaboration de ces discours en L2. » (Bouchard, 1996). Celle-ci, une fois maîtrisée et acquise, rendra l'apprenant plus autonome dans son apprentissage.

Nous avons également montré qu'il est possible et recommandé de concevoir des activités d'apprentissage sur le web en prenant en compte l'approche discursive dans une perspective actionnelle en vue d'une autonomisation de l'apprenant à la fois en réception et en production de discours professionnels et spécialisés. Notre recherche est en phase avec la tendance actuelle de l'apprentissage avec les outils technologiques et informatiques. La dimension réflexive de l'apprentissage se traduit par des confrontations entre apprenants lors des moments de travail collaboratif et en groupe, mais aussi dans l'activité d'auto-évaluation. Somme toute, en introduisant le discours pour rendre compte de la communication en milieu professionnel, nous avons dépassé, dans une certaine mesure, les courants didactiques actuels du FOS. Ces derniers restent en effet encore très marqués par l'approche communicative et par l'enseignement d'une langue de spécialité. Dans cette optique, le web est un facteur vital. La réussite et surtout le sens des activités d'apprentissage en dépendent.

Nous avons vu que l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques est passé de l'approche marquée par les domaines de spécialité (langue de spécialité) à la prise en compte des cadres énonciatifs des situations de la communication professionnelle et spécialisée (discours). Ce glissement de la langue de spécialité, au discours professionnel et spécialisé s'est accompagné de changements d'objectifs d'apprentissage de la langue de ce public dit « spécifique ». Au Vietnam par exemple, les étudiants n'apprennent plus la langue de spécialité en raison d'un intérêt pour le domaine de spécialité, mais plutôt pour apprendre « de la langue » afin de communiquer efficacement dans le domaine spécialisé. Plus précisément, les étudiants apprennent le français pour pouvoir rédiger des dissertations, des mémoires de thèse, des rapports de stage (français sur objectifs académiques), ils apprennent le français pour travailler avec les touristes francophones en tant que guides, réceptionnistes, voyagistes, etc. (français du tourisme), pour ne citer que deux situations parmi les plus représentatives.

Dans une telle conjoncture, nous pensons que l'analyse de discours constitue non seulement une discipline de référence en amont de la didactique du FOS, indispensable à la conception de la formation, mais aussi concernant l'élaboration d'activités d'apprentissage. Le discours authentique devra être utilisé pour familiariser l'apprenant à ses régularités et spécificités. Cela exige donc de la part de l'enseignant, en tant que concepteur de cours, d'exercer une certaine compétence en analyse de discours. D'ailleurs, Mourlhon-Dallies a bien fait remarquer que « de la description des discours à la maîtrise de leurs particularités par des

apprenants de langue se dessine un parcours où l'exposition discursive des enseignants n'est pas moins importante que celle des apprenants » (Mourlhon-Dallies, 1996). De même, l'autonomie de l'apprenant ne peut pas non plus être envisagée sans l'autonomie de l'enseignant.

L'enseignant de FOS devrait désormais élargir son répertoire de compétences et de pratiques. Pourtant le cursus académique que l'enseignant de français a suivi consistait souvent en la maîtrise des aspects formels de la langue (grammaire, syntaxe) et des connaissances de la civilisation et de la littérature françaises. Il est permis dès lors de recommander que la formation des enseignants de langue introduise dans son programme une composante d'analyse de discours à visée didactique. Ceci permettrait de fournir au futur concepteur de cours des outils théoriques et pratiques facilitant ainsi sa pratique professionnelle, mais aussi la réussite de l'apprenant dans l'appropriation d'un outil de communication langagier incontournable, le discours spécialisé.

Concernant le volet didactique, grâce à l'étude théorique et à l'analyse du corpus, nous avons pu présenter des exemples pratiques d'activités d'apprentissage des langues basées sur le web. Ces activités s'inscrivent dans le cadre d'une formation composite, pouvant être directement mises en œuvre avec des étudiants en voie de professionnalisation. Ceci constitue également l'intérêt pratique de notre recherche.

La démarche didactique que nous proposons allie activités discursives cibles, activités/tâches didactiques et recours à des ressources authentiques sur le web favorisant l'apprentissage et l'action.

Concevoir une formation complète et élaborer des activités d'apprentissage permettant d'acquérir les compétences linguistiques, discursives et professionnelles forment un vaste domaine qui demande l'investissement et le travail d'une équipe de spécialistes et des moyens importants en termes de temps et de finance. Dans ce contexte, les activités discursives proposées ne peuvent pas être exhaustives et ne constituent donc qu'une esquisse de la mise en œuvre d'une démarche didactique privilégiant non plus la langue, mais le discours comme objet d'apprentissage et d'appropriation.

Une des difficultés du choix et de l'élaboration des activités discursives sur le web réside dans leur adaptation au niveau des apprenants : l'activité proposée doit être réalisable par l'apprenant, seul ou en groupe, à son niveau actuel mais elle devrait également constituer un défi stimulant, une envie de communication. Cette difficulté est accentuée, avouons-le, par l'utilisation des discours authentiques, peu ou non didactisés dans un environnement d'apprentissage aussi ouvert qu'est le web. Mais il est à noter que la variété des activités proposées, l'abondance des ressources disponibles et le travail collaboratif pourraient, selon

nous, répondre à l'hétérogénéité des apprenants, tant en ce qui concerne leur niveau que leur motivation.

Limites et perspectives de la recherche

Notre étude est, rappelons-le, de nature exploratoire et se termine par une proposition d'activités didactiques dépourvue d'expérimentation immédiate possible. Ce constat ouvre naturellement une perspective de recherche que nous souhaitons investir dans les mois à venir, quand nous aurons réintégré dans notre établissement d'origine, l'ENS de Hanoï où nous sommes chargé des cours de FOS, dont le « Français du tourisme » entre autres. Mais avant toute expérimentation, un travail de synthèse et d'éclaircissement des apports de l'analyse de discours, des fondements de l'ingénierie linguistique et didactique a été nécessaire. Des recommandations sont formulées, des activités d'apprentissage à titre d'exemples sont proposées. Il nous reste à les mettre en oeuvre dans le cadre d'une formation afin de confirmer, relativiser, voire infirmer certains des résultats du présent travail. En tout cas, nous sommes persuadé que cette présente étude nous aura permis d'envisager le cadre d'expérimentations plus larges d'une manière à la fois sereine et bien fondée.

Bibliographie

A

- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Bruxelles : Mardaga.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan Université.
- Adam, J.-M. (2006). "Texte, contexte et discours en questions", entretien avec Jean- Michel Adam, *Pratiques*, no 29-30. Université de Metz : CRESEF, 21-34.
- Aggarwal, A. (2003). *Web-Based Education : Learning from Experience*. IRM Press.
- Allwright, R.L. (1990) Autonomy in language learning pedagogy. CRILE Working Paper 6. Centre for Research in Education, University of Lancaster.
- Altet, M. (2011). *Les pédagogies de l'apprentissage*. PUF. 3^e tirage [1^{ère} éd, 1997].
- Alvarez, G. (1974). L'enseignement du français en Amérique latine : Bilan et perspective, *Le français dans le monde*, N°102. 6-12.
- André, B. (dir.). (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, Didier / Hatier, Paris.
- Argentin, G. (1989). *Quand faire c'est dire*. Vol 181 de Psychologie et sciences humaines. Mardaga.
- Arnold, C. (1998). Des classes ouvertes sur le monde, un rêve ? In *CRAP* (1998). 38-39.
- Arrivé, M., Gadet, F., et Galmiche, M., (1986). *La grammaire d'aujourd'hui, Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 719 p.
- Audet, L. (2010). Wikis, blogues et web 2.0 – Opportunités et impacts pour la formation à distance. *Rapport préparé pour le REFAD*.
http://archives.refad.ca/nouveau/Wikis_blogues_et_Web_2_0.pdf
- Austin, J.-L. (1962). *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press ; trad française de G. Lane *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seul, 1970
- Avanza, M. et Laferté, Gilles. (2005). Dépasser la « construction des identités » ? Identification, image sociale, appartenance. *Genèses, Point critique*. N°61, 154-167.

B

- Bachimon, P. (2000). Le cycle des représentations touristiques du paysage. In R. Amirou et P. Bachimon (dir.), *Le tourisme local, une culture de l'exotisme*. Paris, L'Harmattan, 237, 51-60.
- Baider, F., Burger, M., et Goutsos, D. (2004). *La communication touristique – Approches discursives de l'identité et de l'altérité*. Coll. Sémantique. L'Harmattan.
- Bakhtine, M. (1953/1984). Les genres du discours. in *Esthétique de la création verbale*. Paris. Edition de la Gallimard.
- Bakhtine, M. (1981) [textes signés Volochinov 1926 et 1930] : Le discours dans la vie et le discours dans la poésie, *La structure de l'énoncé*, dans Todorov, T., 1981, 181-215 et 287-314.

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Bibliothèque des idées. Paris: Gallimard. Traduction d'Alfreda Aucouturier. Préface de Tzvetan Todorov.
- Balancier, P., Georges, F., Jacobs, S., Martin, V. et Poumay, M. (2006). *L'e-learning dans l'Enseignement Supérieur – Environnement International Francophone*. Rapport de synthèse rédigé pour l'Agence Wallonne des Télécommunications. http://www.awt.be/contenu/tel/edu/e-learning_labset.pdf
- Barber, C.L. (1962). Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose. In Swales (ed.), 1985.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris, CLE international.
- Barry, A-O. (2002). Les bases théoriques en analyse du discours. Edition : Chaire de Recherche du Canada en Mondialisation, Citoyenneté et Démocratie.
- Beacco, J-C. (1992). Ethnolinguistique de l'écrit, in *Langages* 105 (éd).
- Beacco, J-C. (1996). Pour conclure... Linguistique de discours et enseignements de langues. *Français dans le monde, Le discours : Enjeux et perspectives*. Paris, Hachette : Edicef.
- Bell, M. W. (2008). Toward a Definition of "Virtual Worlds". *Journal of virtual worlds research*. Virtual Worlds Research: Past, Present & Future, vol. 1, n° 1. Disponible en ligne. <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/283/237>
- Belz, J. (2002). Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study, *Language Learning & Technology*, vol. 6, n°1, p. 60-81.
- Benson, P. et Voller, P. (Eds.) (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow : Longman.
- Benson, P. (1996). Concepts of autonomy in language learning. In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, and H.D. Pierson (Eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong : Hong Kong University Press. 27-34.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London : Longman.
- Benson, P. et Chik, A. (2010). New literacies and autonomy in foreign language learning. In M. J. Luzon, M. N. Ruiz-Madrid, & M. L. Villanueva (Eds.), *Digital genres, new literacies and autonomy in language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars. 63-80.
- Benson, P. et Reinders, H. (Eds.) (2011). *Beyond the language classroom*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Bentaïfour, B. (2004). Le français fonctionnel. Pour une plus grande efficacité. *Cahier de Langue et de Littérature*, Enseignement des langues étrangères et impératifs du travail, Chaalal, A (éd), Actes des journées d'études, Université Mostaganem.
- Benveniste, É. (1966, 1974). *Problèmes de linguistique générale*. 2 vol., Paris, Gallimard.
- Benveniste, É. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages* 17 ; PLG II, ch.V.
- Bergey, J-L, Nguyen, V-T, et Portine, H. (2012). De l'apprenant - communicant à l'apprenant - analyste : Quand les TICe font place à l'ingénierie linguistique, *Le langage et l'homme*. Revue de didactique du français, vol. 47, no 1, E.M.E, Bruxelles.
- Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*, Lyon : Chronique sociale.

- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*, Hatier/Didier, LAL. (1^{ère} éd. 1984)
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. London: Continuum.
- Bilhaut, F. (2007). Analyse thématique automatique fondée sur la notion d'univers de discours. *Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique*. <http://discours.revues.org/101>
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Éditions Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. et Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris, Didier Érudition, Institut national de la Langue française.
- Blin, F. (2002). Mesurer l'autonomie des apprenants : de la théorie à la pratique. Collection « MédiaTic ». *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* Coordonné par Laurence Vincent-Durroux et Rachel Panckhurst.
- Blin, F. et Donohoe, R. (2000). Projet TECHNE : vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue. *Alsic*, Vol 3 (1). 19-47.
- Blinkenberg, A. (1928). *L'ordre des mots en français moderne, première partie*. Det kgl. Danske videnskabernes selskab, Copenhagen.
- Borel, M-J., Grize, J-B., Miéville, D.(1983). *Essai de logique naturelle*, Berne, Peter Lang.
- Borel, M-J. (1991). Objets et discours de représentation. *Langages*. Vol 25, No 103. 36-50. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1991_num_25_103_1606
- Bouchard, R. (1996). L'étude de la production discursive. In *Français dans le monde - Le discours : Enjeux et perspectives*. Hachette : EDICEF
- Boud, D. et Knights S. (1996). Course design for reflective practice, In N. Gould et I. Taylor (dir.), *Reflective learning for social work: research, theory and practice*, Aldershot, Arena, Ashgate Publishing. 23-24.
- Boulton, A. (2008). Esprit de corpus : promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Texte et corpus*, n° 3, 37- 46.
- Boulton, A. (2009). Data-driven learning: Reasonable fears and rational reassurance. *Indian Journal of Applied Linguistics*, N° 35, 81-106.
- Bourgeois, E., et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*, Paris: P.U.F.
- Bouvrand, É. (2007). *Communautés virtuelles et identité sociale. Les communautés virtuelles où la création d'une identité sociale nouvelle ?*. Travail réalisé lors du Master 2 Technologies de l'Éducation et de la Formation à l'université de Rennes 2. 123 pages. http://psaume.infini.fr/article.php3?id_article=52
- Boyer, M. et Viallon, P. (1994). *La communication touristique*. Que sais-je. Presse universitaire de France.
- Branca-Rosoff, S. (1999). Type, modes et genres : entre langue et discours. *Langue et société*, vol 87, n°87. 5-24
- Branca-Rosoff, S. (2002). Article “ Genre et histoire ”, *Dictionnaire d'analyse du discours*, P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). Paris : Éditions du Seuil.

- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2003). Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotskien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation. In : J.-M. Ferry & B. Libois (Eds), *Pour une éducation postnationale*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, pp. 129-147.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Pinchat, Suisse : Département de l'instruction publique – Genève.
- Brown, G et Yule, G. (1983a). *Discourse analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, G. et Yule, G. (1983b). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H., Tarone, E., Swan, M., Ellis, R., Jung, U., Prodromou, L., Bruton, A., Johnson, K., Nunan, D., Oxford, R., Goh, C., Waters, A. et Savignon, S. (2007). Forty years of language teaching ». *Language Teaching* n° 40, 1-15.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. Oxford, Oxford University Press.
- Bruner, J.S. ([1983]1998). *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*. Paris, P.U.F.
- Bruner, J. S. (1991). ... *car la culture donne forme à l'esprit* (Trad. Y. Bonin). Paris: Eshel.

C

- Cadre européen commun de référence pour les langues. (2001). Didier/Division des langues vivantes Strasbourg.
- Calabrese, P.A (2013). *Curriculum Mapping Guidebook Revised*. OnHand Schools.
- Calmy, A-M. (2004). *Le Français du Tourisme*. Paris, Hachette FLE.
- Cardon, D. (2014). Apprendre/désapprendre : sur la ligne de crête des apprentissages numériques. *Internetactu*, <http://www.internetactu.net/2014/01/10/apprendredesapprendre-sur-la-ligne-de-crete-des-apprentissages-numeriques/>
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P. et Szilagyi, E. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue. Coll : Techniques et Pratiques de classe*. CLE international.
- Carton, F. (1985). Discours oral interactif : repères pour des observations à fins didactiques. In *Langue française*. N°68, 85-99.
- Cazes, R. (1976), *Le tiers-monde vu par les publicités touristiques, une image géographique mystifiante*. Centre des Hautes Etudes Touristiques, Aix-en-Provence.
- Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du français (CREDIF) en collab. avec l'Université de Poona (Inde) et l'Institut National Agronomique. (1966). *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques*, Didier, Paris.
- Challe, O et Lehmann, D (1990). Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique. In *Publics spécifiques et communications spécialités. Le français dans le monde, Recherches et Applications*. Hachette, Paris. 74-80.
- Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Economica, Paris.
- Chambers, A. (éd.) (2007). *Integrating Corpora in Language Learning and Teaching*. Special issue of *ReCALL*, 19, 3.

- Charaudeau, P. (1973). Réflexion pour une typologie des discours. *Etudes de linguistique appliquée*, n°11.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours : éléments de sémiolinguistique* (théorie et pratique). Hachette.
- Charaudeau, P. (1993a). Le contrat de communication dans la situation classe. in *Inter-Actions*, J.F. Halté, Université de Metz. <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>
- Charaudeau, P. (1993b). Des conditions de la mise en scène du langage. *Esprit de société*. Liège : Mardaga. 27 - 65.
- Charaudeau, P. (1995). Ce que communiquer veut dire. In *Revue des Sciences humaines*, No51. <http://www.patrick-charaudeau.com/Ce-que-communiquer-veut-dire.html>
- Charaudeau, P. (2001). Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle, In Actes du colloque de Toulouse sur *Textes, types et genres*, Toulouse. http://www.tau.ac.il/~adarr/index.files/bibliographies/genres/Charaudeau_visees_discursive.doc
- Charaudeau, P. (2007). Analyse du discours et communication. L'un dans l'autre ou l'autre dans l'un ?, *Semen* [En ligne], 23 | 2007, mis en ligne le 22 août 2007. <http://semen.revues.org/5081>
- Charaudeau, P., Mangueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Charlier, B., Deschryver N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, vol. 4, n° 4. CNED / Lavoisier. 469-496.
- Charolles, M. (1997). L'encadrement du discours - Univers, champs, domaines et espace. *Cahier de recherche linguistique*, 6.
- Cheepen, C. (1995). Discourse considerations in transcription and analysis. G. Leech, G. Myers, J. Thomas (Éds.), *Spoken English on Computer. Transcription, Mark-up and Application*, New York, Longman, 135-143.
- Chomsky, N. (1969). *Le langage et la pensée*, trad.fr de L-J. Calvet, Paris, Payot.
- Cicurel, F. et Moirand, S. (1990). Apprendre à comprendre l'écrit : hypothèses didactiques. Dans Gaonac'h, D. (1990)
- Cobby, F. (2009). La progression thématique. *Analyse-du-discours.com*. <http://www.analyse-du-discours.com/la-progression-thematique>
- Cole, M., et Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions* (1-46). Cambridge, Cambridge University Press.
- Collins COBUILD Grammar Patterns 1 et 2. Collins CoBUILD (1996, 1998).
- Colomb, D. (2008). *Médias et communication en Chine : Au-delà des paradoxes*. Paris, L'Harmattan.
- Corbeau, S., Dubois, C. et Penfornis, J-L. (2004). *Tourisme.com*. CLE International.
- Corbeau, S., Dubois, C., Penfornis, J-L. et Semichon, L. (2006). *Hôtellerie-restauration.com*. CLE International. Coll. Point.

- Cosnier, J. et Brossard, A. (1984). Communication non verbale : co-texte ou contexte ? *La Communication non verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. 1 - 29.
- Coste, D. (1980). Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues. *Applied Linguistics* 1-3.
- Cotterall, S. (1995a). Developing a course strategy for learner autonomy. *English Language Teaching Journal*, 49/3, 219-227.
- Cotterall, S. (1995b). Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System* 23/2, 195-205.
- Cotterall, S. (2000). Promoting autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109-117.
- Coulthard, R.M. et Sinclair, J.McH. (1975). Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. Peter O. Lawson. *TESOL Quarterly*. Vol. 11, No. 2. 203-206.
- Coulthard, M. (1985) [1977]. *An Introduction to Discourse Analysis*. Second Edition. Longman.
- Crabbe, D. (1999). Defining the field: Introduction. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (3-9). Frankfurt: Peter Lang.
- Culioli, A. (1973). Sur quelques contradictions en linguistique In: *Communications*, 20, 1973. pp. 83-91.
- Cuq, J-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nathan.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG.
- Cusin-Berche, F. (2000). Exploration des caractéristiques des langues de spécialité..., La quête du Graal, in , *La rédaction technique*, De Boeck Supérieur « Champs linguistiques », pp. 55-77.

D

- Dann, G. M. S. (1996). *The Language of Tourism: a Sociolinguistic Perspective*. Wallingford, Oxon, UK: CAB International.
- Darot, M. (1989). A quoi sert l'analyse de discours ? dans *Reflète*, n° 31.
- Davies, J., Fensel, D. and van Harmelen, F. (eds) (2003). *Towards the Semantic Web: Ontology-driven Knowledge Management*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Demaizière, F. et Dubuisson, C. (1992). *De l'EAO aux NTF – Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris : Orphrys.
- Demaizière, F. (2005). Autonomie, autoformation, formations ouvertes... Remarques sur quelques rencontres entre didactique des langues et TIC. http://didatic.net/article.php3?id_article=63
- Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *Alsic*, [En ligne], Vol. 10, n° 1 | 2007, document alsic_v10_01-rec1, mis en ligne le 30 mars 2007, Consulté le 19 février 2014. <http://alsic.revues.org/220>

- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment, *Alsic*, vol 11, n° 2, 157-161.
- Depover, C., Giardina, M. et Marton, P. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia, Analyse et conception*, Paris : L'Harmattan.
- Dickinson, L. (1978). Autonomy, self-directed learning and individualization. In *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents 103. Modern English Publications and the British Council. 7-28.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1988). Learner training. In A. Brookes & P. Grundy (eds.) *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents, 131. London: Modern English Publications and the British Council, 45-53.
- Dickinson, L. (1992). *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Dublin: Authentik.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23/2, 165-174.
- Diep, K-V (2008). Analyses linguistiques de la cohérence dans l'explication scientifique. *Thèse de doctorat*. Université de Rouen.
- Dister, A. et Simon, C. (2007). La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé. *Arena Romanistica*
http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/contaci/documents/simon/simon_dister_2007_transcrip.PDF
- Docq, F. et Daele, A.(2003). De l'outil à l'instrument : des usages en émergence. In B. Charlier et D. Peraya (Ed.). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (p.113- 128). Bruxelles : De Boeck. http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/FFL/Textes/Textes_obligatoires/charlier_2000.pdf
- Doctice. (2008). À l'ère de l'école numérique . *Numéro special Intertice*. 26 pages.
http://www.doctice.fr/doctice_n1.pdf
- Doise, W., et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions.
- Doise, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Delachaux et Niestlé.
- Dolinine, C. (1999). Le problème des genres du discours quarante-cinq ans après Bakhtine. *Langage et société*. No 86.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1999_num_87_1_2852
- Driscoll, M. (2002). Blended Learning: Lets' get beyond the hype, consulté le 4 février 2014,
http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf
- Dubois, J. (1962). *Le vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872*. Paris, Larousse.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin. L., Marcellesi. C., Marcellesi. J-B., Mével, J-P. (2007) *Grand dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Edition Larousse.
- Dubois, J. et Sumpf, J. (éds.). 1969. L'Analyse du discours », *Langages* n° 13.
- Ducrot, O. (1972a). *Dire et ne pas dire : principes de sémantique linguistique*. Paris, Hermann
- Ducrot, O. (1972b). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Éditions du Seuil

- Ducrot, O. (1979). Les lois de discours. In: *Langue française*. N°42, pp. 21-33.
- Ducrot, O. (1980). Analyses pragmatiques, *Communications*, 32, p. 11-60.
- Ducrot, O. (1984). *Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation, Le Dire et le dit*. Paris: Minuit.
- Dufiet, J-P. (2012) : Les visites guidées culturelles : Définition générique et caractérisation discursive. *Les visites guidées, Discours, interaction, multimodalité*. Labirinti, 138. 17-54.

E

- Ellis, G. et Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, New York : Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Engeström ; Y. (1987). *Learning by expanding : An activity-theoretical approach to developing research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.
- Espéret, E. (1990). Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. *Français dans le monde*. Numéro spécial.
- Eurin Balmet, S et Henao De Legge, M. (1992). *Pratiques du français scientifique, l'enseignement du français à des fins de communication scientifique*. Hachette, AUPELF.
- Eysenck, M.W et Keane, M.T. (2000). *Cognitive Psychology : A student's handbook*. Psychology Press. Hove and New York.

F

- Febas Borra, F. (1978). Semiologia del lenguaje turistico. *Estudios Turisticos*, 57/58, 17-192.
- Finch, A.E. (2002). Autonomy : Where are we? Where are we going? In Mackenzie & McCafferty (eds.), 15–42.
- Finch, A.E. (2000). *A Formative Evaluation of a Task-based EFL Programme for Korean University Students*. Ph.D. Thesis. Manchester University, U.K.
<http://www.finchpark.com/afe/>.
- Fligelstone, S. (1993). Some Reflections on the Question of Teaching, from a Corpus Linguistics Perspective. *ICAME Journal*, N° 17, 97-109.
- Forsgren, M. (1978). La place de l'adjectif épithète en français contemporain. Etude quantitative et sémantique. Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis [Studia Romanica Upsaliensia 20].
- Fourgous, J-M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère numérique*. Rapport de la mission parlementaire sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants.
http://www.missionfourgoustice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf

- Freidson, O. (2012). Les tournures explicatives dans le discours professionnel. *Synergies Roumanie* No7, 119-126. <http://gerflint.fr/Base/Roumanie7/freidson.pdf>
- Furstenberg, G et English, K. (2006). Communication interculturelle franco- américaine via Internet – Le cas de Cultura. In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.), *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 40 : 178-191.

G

- Gadet, F. (1992). *Le Français populaire*, Paris, Presses universitaires de France (coll. « Que sais-je ? »).
- Gadet, F. (1996). Une distinction bien fragile : oral/écrit. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*. N°25, 13-27.
- Galisson, R. et Coste, D. (Dir.), (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Gambart, S. (2009). Développement du français langue professionnelle, et mise en place de cursus professionnalisant : quels défis et quelles orientations pour les Départements de français des universités d'Asie du Sud-Est ? Réflexions sur l'enseignement/apprentissage du "français du tourisme". *Actes du Séminaire interrégional sur le développement du français du tourisme en Asie du Sud-est*.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. L.A.L. Hatier / Didier.
- Garric, N. et Calas, F. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris : Hachette Supérieur.
- Garrison, D.R. et Vaughan, N.D. (2008). *Blended learning in Higher Education, Framework, Principles, and Guidelines*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Germain, C., et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic*. Volume 7.
- Germain-Rutherford. (2006). Les théories d'apprentissages. Diapositives de formations. http://spiral.univ-lyon1.fr/files_m/M152/Files/194973_2014.ppt
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. In: *Language teaching*, 40/2, 97-118.
- Granger, S. (2002), A Bird's-eye View of Learner Corpus Research. In: *Granger/Hung/Petch- Tyson* 2002, 3-33.
- Greimas, A-J. ([1966], 1986). *Sémantique structurale*, Paris, Larousse. (réédité par PUF).
- Grice, H-P. (1975). Logic and conversation. In: P. Cole & J. L. Morgan (Eds), *Syntax and semantics, Speech acts* (Vol 3, pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Grize, J-B. (1978). Schématisation, représentations et images. In A. Berendonner (éd). *Stratégies discursives*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 45-52.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*, Paris, Ophrys.
- Grobet, A. et Montemayor-Borsinger, A. (2012). Double éclairage sur l'organisation thématique de discours oraux publics. *HS Web of Conferences* 1. <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20120100099>
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : De l'EAO aux réseaux sociaux*, PUPS, Presse de l'université Paris-Sorbonne.

- Grzmit-Tylutki, H. (2011). L'analyse du discours et la didactique des langues : Nouveaux défis. In Trévisiol-Okamura & Komur-Thilloy (dir.). *Discours, acquisition et didactique des langues : les termes d'un dialogue*. Orizons
- Guglielmi, J. (1970). *L'enseignement programmé à l'école*. Paris, P.U.F.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Guichon, N. (2012). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic , *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n° 3 | 2012, mis en ligne le 15 novembre 2012, Consulté le 24 février 2014. URL : <http://alsic.revues.org/2539>
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guichon, N., et Ghaumez, E. (2004). *Virtual Cabinet*. Université de Lyon 2.
- Guilbert, L. (1965). *La formation du vocabulaire de l'aviation*. Paris, Larousse.
- Guillaume, G. (1973). *Principe de linguistique théorique de Gustave Guillaume*, recueil de textes sous la direction de R. Valin, Laval, Paris, Presses Universitaires de Laval, Klincksieck.

H

- Haeuw, F., Duveau-Patureau, V., Bocquet, F., Schaff, J.-L., Roy-Picardi, D. (2001). *Compétice. Outil de pilotage par les compétences des projets Tice dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur. <http://www.unilim.fr/crip/main/IMG/pdf/competice9.pdf>
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London : Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1976). *Learning How to Mean : Explorations in the Development of Language*. London : Edward Arnold
- Halliday, M.A.K. et Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres, Longman.
- Halliday, M.A.K. (1985a). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold
- Halliday, M.A.K. (1985b). *Spoken and Written language*, Oxford, Oxford University Press.
- Hamon, P. (1981). *Introduction à l'analyse du descriptif*. Paris, Hachette.
- Harris, Z-S. (1952). Discourse Analysis. *Language*, Vol. 28, No. 1, (Jan. - Mar., 1952), pp. 1-30. Linguistic Society of America
- Helmling, B. (coord.) (2001). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Hatier.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Nancy : Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. Council of Europe.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning* (first published 1979, Strasbourg : Council of Europe). Oxford : Pergamon.
- Holec, H. (1985). On autonomy: some elementary concepts. In P. Riley (Eds.). *Discourse and Learning*. London: Longman. 173-90.

- Holec, H. (éd.). (1988). *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg : Council of Europe.
- Holec, H. (1990). "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?". In *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy 2.
- Holec, H. (1997). "Orientations pédagogiques fondamentales". In Holec, H. & Huttunen, I. (dir.). *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern languages*. Strasbourg : éditions du Conseil de l'Europe. pp. 13-22.
- Holec, H., Gremmo, M.-J., Riley, P. (1980). *Prolégomènes à une description de la structure des échanges communicatifs directs*. In Nickel, G. et Wehls, D (éds). *Models of Grammar, Descriptive and Pedagogical Grammar*, Iral, Groos, Heidelberg.
- Holloway, J. C. (2004). *Marketing for Tourism*. Harlow, Essex: Pearson Education Ltd.
- Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques. *Le Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Le français dans le monde*, Recherche et applications. 8-24.
- Hutchinson, T et Waters, A. (1987, 2009). *English for Specific Purposes*. A learning-centred approach. Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1964). Introduction: toward ethnographies of communication, in J.J Gumperz and D. Hymes (eds), *The Ethnography of Communication*. Special issue of *American Anthropologist*, 66 (6), part II.
- Hymes, D. (1966). On communicative competence. Paper originally read at the Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children, Yeshiva University, June 1966. Reprinted, in part, in C.J. Brumfit & K. Johnson (Eds.). (1979). *The Communicative Approach to Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1967). Models of the Interaction of Language and Social Setting. *Journal of Social Issues*. Vol 23, Issue 2, 8-28.
- Hymes, D. (1972a). Models of the interaction of language and social life. In J.J. Gumpertz & D. Hymes (Eds.). *Directions In Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hymes, D. (1972b). On Communicative Competence. In : J.B Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth : Penguin. p. 53-73.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Philadelphia : University of Philadelphia.

J

- Jacoby , L., Levy, B.A. et Steinbach, K. (1992). Episodic Transfer and Automaticity: Integration of Data-Driven and Conceptually-Driven Processing in *Rereading*. *Journal of Experimental Psychology*. Vol 18 (1). 15-24.
- Jakobson, R. (1963, 1973). Linguistique et poétique, *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit.
- James, C & Garrett, P. (1992), *Language Awareness in the Classroom*, Londres, Longman.
- Jaubert, A. (1990). *La Lecture Pragmatique*, Paris, Hachette, HU.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded--Two Examples of Data-Driven Learning Materials. *English Language Research Journal*, N° 4,1-16. University of Birmingham.

- Johns, T. (1997). Contexts: The Background, Development and Trialling of a Concordance-based CALL Program. In: *Wichmann et al. 1997*, 100-115.
- Johns, T. (2002), Data-driven Learning: The Perpetual Challenge. In B. Ketteman, & G. Marko (Eds.). *Teaching and learning by doing corpus analysis* (107-117). Amsterdam: Rodopi.

K

- Kahiigi, E., Ekenberg, L., Hansson, H., Tusubira, F., & Danielson, M. (2008). Exploring the e-Learning State of Art. *Electronic Journal of e-Learning* , 6 (2), 77–88.
- Kayne, R.S. (1973). L'inversion du sujet dans les propositions interrogatives. *Le Français moderne*, 10-42 et 131-151.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). L'énonciation de la subjectivité dans le langage. Coll. *Linguistique*. Paris: Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980, 1999). *L'Enonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990-1994). *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, tome I- 1990, tome II - 1992, tome III – 1994
- Kerbrat-Orechioni, C. (1993). La pragmatique du langage (Benveniste et Austin) », in D. Bougnoux (éd.) *Sciences de l'information et de la communication*, Paris : Larousse, 217-226.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seul.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Suivez le guide ! Les modalités de l'invitation au voyage dans les guides touristiques : l'exemple de l' « île d'Aphrodite ». In Fabienne Baider, Marcel Buger et Dionysis Goutsos (eds), *La communication touristique*, 2004. Paris, L'Harmattan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Khan, G. et Lehmann, D. (1981). Le séminaire sur l'enseignement fonctionnel du français. IN KRUMM, G. *Programmes de formation de professeurs de langues vivantes répondant aux principes du projet « Langues vivantes »*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Kleiber, G. (1986). Déictiques, embrayeurs, "token-réflexives", symboles indexicaux, etc. : comment les définir ? . In: *L'Information Grammaticale*, No30. 3-22.
- Kehonen, V. (1992). Experiential language learning : Second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (ed). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 14-39.
- Krathwohl, R.D. (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy : An Overview. Theory into Praticce*. Vol. 41 (4). College of Education, The Ohio State University.
- Kucharczyk, R. (2009). Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE. *Synergies*, Pologne, n°6. 77-89. <http://gerflint.fr/Base/Pologne6t1/radoslaw.pdf>

L

- Labov, W. (1972a). *Language in the Inner City*. Oxford : Blackwell.
- Labov, W. (1972b). *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Philadelphia Press, trad. Fr. 1978, *Le parler ordinaire*, Paris, Les Editions de Minuit

- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris, Les Editions de Minuit.
- Lackstrom, J. E., Selinker, L., et Trimble, L. P. (1972). Grammar and technical English. *English Teaching Forum*, 10(5), 3-14.
- Lamérand, R. (1969). *Théories d'enseignement programmé et laboratoires de langues*. Paris, Labor-Nathan.
- Lamy, M-N. et Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Landure, C. et Boulton, A. (2010). Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues. *La revue du Geras – ASP*. <http://asp.revues.org/931>
- Lantolf, J.P. et Pavlenko, A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In M.P. Breen (ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow: Longman.
- Larsson, B. (1994). *La place et le sens des adjectifs épithètes de valorisation positive*, Etudes romanes de Lund, 50, Lund, University Press.
- Laurillard, D. (1996). The changing university.
http://it.coe.uga.edu/itforum/AECT_ITF_PDFS/paper13.pdf
- Lehmann, D. (1980). Lecture fonctionnelle de textes de spécialité : à propos de "Lire en français les sciences économiques et sociales". *CREDIF*.
- Lehmann, D. (1989). Ordinateur et socialisation dans la classe de langue. *Etudes de Linguistique Appliquée*. H.Portine (cord.) *Lecture et Technologie*. Paris, Didier Erudition. 19-37.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question*. Hachette, Paris.
- Lehmann, D., Moirand, S., Mariet, F. et Catalan, R. (1979). *Lire en français les sciences économiques et sociales : Développement, Inégalités, Inflation, Planification, Problèmes monétaires et Unité finale*. CREDIF (Saint-Cloud).
- Lehmann, D. (dir.) (1980). *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*. Paris, CREDIF-Didier.
- Leclercq, D. et Poumay, M. (2008). *Le modèles des Evénements d'Apprentissage – Enseignement*. LabSET – IFRES – ULg.
- Les Cahiers de l'ASDIFLE (2002). *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques*. N° 14, Actes des 29e et 30e rencontres - Paris, mars 2002 et Grenoble, octobre 2002.
- Lévy, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence : l'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris : Éditions La Découverte.
- Linard, D. (1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan, 1996 (nouvelle édition réactualisée, c 1990), 288 p., collection Savoir et formation.
- Lindsay, P. H. et Norman, D. A. (1977). *Human Information Processing: An Introduction to Psychology*, New York, Academic Press, 1977. Traduction française: *Traitement de l'information et comportement humain*, Montréal, Editions vivantes, 1980.
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning. Some theoretical and practical applications, in *Autonomy in Language learning*, Gathercole éd., London : CILT, 7-15.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy I: Definitions, issues and problems*. Dublin : Authentik.

- Little, D. (1994), Learner autonomy : A theoretical construct and its practical application. *Die Neueren Sprachen*, 93(5), 430-442.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue : The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System* vol 23, n°2, 175 – 182.
- Little, D. (1996a). Freedom to learn and compulsion to interact : Promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In Pemberton et al. (eds.), 203–218.
- Little, D. (1996b). Learner autonomy: Some steps in the evolution of theory and practice. *The Irish yearbook of applied linguistics*, 16, 1-13. (ERIC Reproduction Service No. ED 414746).
- Little, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, 6(2/3), 93-104.
- Little, D. (2000a). Autonomy and autonomous learners. In Byram (ed.), 69–72;
- Little, D. (2000b). Why focus on learning rather than teaching: From theory to practice. In D. Little, L. Dam, et J. Timmer (Eds.), *Focus on learning rather than teaching: Why and how* (18-37). Dublin University: Center for language and communication studies. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 441341).
- Little, D. (2002). *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin : Authentik.
- Little, D. (eds.). (1989). *Self-Access Systems for Language Learning*. Dublin : Authentik.
- Little, D. et Dam, L. (1998) Learner autonomy : what and why? The Language Teacher Online Language Teacher -Kyoto- JALT- 1998, Vol 22; Number 10, 7-8
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy" : an anatomy and a framework. *System*, 24/4, 427-435.
- Littlewood, W. (1997), Self-access : why do we want it and what can it do?. In Benson & Voller (eds.), *Autonomy and independence in language learning*, Essex : Longman - Applied Linguistic and Language Study, 79-91.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Logan, G.E. (1980). Individualized foreign languages instruction: American patterns for accommodating learner differences in the classroom. In H. B. Altman & C. V. James (Eds.). *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. Oxford : Pergamon Press, 94-110.
- Logan, G.D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95, 492-527.

M

- MacCannell, D. (1989). *The Tourist – A theory of leisure class*. Schocken Books, New York.
- Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris, Hachette.
- Maingueneau, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas.
- Maingueneau, D. (1991). *L'Analyse de discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris, Hachette.
- Maingueneau, D. (1992). Le tour « ethnolinguistique » de l'analyse du discours. *In Langages*, 105, 114-125.

- Maingueneau, D. (1993). *Le Contexte de l'œuvre littéraire – Enonciation, écrivain, société*. Paris, Dunod. Col. Lettres sup.
- Maingueneau, D. (dir) (1995). Les analyses de discours en France. *Langages*, n° 117.
- Maingueneau, D. (1996). « *Les termes clés de l'analyse du discours* », Paris, Seuil.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris, Dunod.
- Maingueneau, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporation. In R. Amossy dir., *Images de soi dans le discours, la construction de l'ethos*. Paris, Delachaux et Niestlé, 75-100.
- Maingueneau, D. (2002). Article "discours", *Dictionnaire d'analyse du discours*, P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). Paris : Éditions du Seuil, 185- 190.
- Maingueneau, D. (2004). Retour sur une catégorie : le genre, in *Textes et discours : catégories pour l'analyse*, J.M. Adam ; J.B. Grize, M.A. Bouacha, Editions Universitaires de Dijon.
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil
- Maingueneau, D. (2012). Que cherchent les analystes du discours ? *Argumentation et Analyse du Discours*. <http://aad.revues.org/1354>
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Alsic*, vol 1, n° 2, 133-146. consulté le 26 janvier 2014. URL. <http://alsic.revues.org/1515?file=1>
- Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO , *Alsic* [En ligne], Vol. 3, n° 2 | 2000, document alsic_n06-rec1, mis en ligne le 15 décembre 2000, Consulté le 24 février 2014. URL : <http://alsic.revues.org/1833>
- Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic*, Vol 6 (1). 109-125.
- Mangenot, F., et Soubrié, T. (2010). Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ? In A-L, Foucher, M. Pothier, C. Rodriguez, & V ; Quanquin (Eds.), *TICE et didactique des langues étrangères et maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*. Clermont-Ferrand : Press Universitaires Blaise Pascal. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/50/54/PDF/Mangenot.pdf>.
- Mangenot, D. (2006). *Internet et la classe de langue*. CLE International.
- Mangiante, J-M. et Parpette, C. (2004). *Le FOS : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. "Paris, Hachette.
- Mangiante, J.-M. (2006). Vers une ingénierie de formation en français langue professionnelle. In *Apprendre le français dans un contexte professionnel, Actes de rencontres de la DGLF*, 50-53. http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/seminaire_francais_professionnel_juin_2006.pdf
- Mangiante, J-M. et Desroches, F. (2014). Le FOS, un exemple de recherche-action en didactique du FLE. *Français dans le monde*, n° 391. CLE : FIPF.
- Mangiante, J-M. et Parpette, C. (2004). *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette, Paris.
- Marandin, J-M. (1988). A propos de la notion de thème de discours. Eléments d'analyse dans le récit. *Langue française*, No78. 67-87.

- Masciotra, D., Roth, W-M. et Morel, D. (2007). *Enaction. Apprendre et enseigner en situation*. Sense Publishers.
- Matthey, M. et Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21. <http://aile.revues.org/4549>
- Mazière, F. (2010). *L'Analyse du discours. Histoire et pratiques*. Collection : *Que-sais je*. Paris. Edition : PUF.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge*, Clevedon (UK) : Multilingual Matters Ltd.
- Michel, F. (2004). *Désirs d'Ailleurs : Essai d'anthropologie des voyages*. La Presse de l'Université Laval.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris, Crédif-Hatier, col. « LAL ».
- Moeschler, J. et Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Seuil. 31-32.
- Moeschler, J. (1996). *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris Armand Colin
- Moirand, S. (1978). *Les textes aussi sont des images*, Doc de Linguistique Appliquée et de Méthodologie de l'enseignant du FLE, Sorbonne, Paris III.
- Moirand, S. (1980). Une démarche fonctionnelle. In *lingua e nuova didattica IX 4-9*, Rome, LEND, 1980.
- Moirand, S. (1990). Décrire des discours produits dans des situations professionnelles, in *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Français dans le monde, R&A, 52-62.
- Moirand, S. (1991). Quelles descriptions linguistiques dans les domaines de spécialité ?, in *DELTA*, Documentação de estudos de lingüística teorica e aplicada, Université PUC-SP, Sao Paulo.
- Moirand, S. (1993). Quelles descriptions linguistiques dans les domaines de spécialité ? *DELTA*, 9-1, (*Documentação de Estudos em lingüística teórica e aplicada*). São Paulo. 113-128.
- Moirand, S. (2003). Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? Texte édité sur le site du GRIC (UMR ICAR) à la suite de la journée scientifique sur *Les genres de l'oral*, organisée par Kerbrat-Orecchioni dans le cadre de la formation doctorale de sciences du langage, 18 avril 2003. http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/Journee_Genre/Moirand_cat_genres.rtf
- Moirand, S (2004). Le même et l'autre dans les guides de voyage au XXI^e siècle. In Fabienne Baider, Marcel Bugar et Dionysis Goutsos (eds), *La communication touristique*, 2004. Paris, L'Harmattan.
- Mondada, L. et Doehler, S.P. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], mis en ligne le 09 novembre 2010, consulté le 29 janvier 2014. URL : <http://aile.revues.org/947>
- Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription, *LINX*, 42, revue de l'Université de Paris X-Nanterre, 131-150.

- Mondada, L. (2012). Description en mouvement : l'organisation systématique du déplacement dans la visite guidée. *Les visites guidées – Discours, interaction, multimodalité*. Dufiet (éd.) Labirinti, No 138, 157-206
- Morissette, D. (2001). *Les examens de rendement scolaire*. Les Presses de l'Université Laval. Troisième édition.
- Moscovici, S. (1984). Le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (Eds). *Psychologie sociale*, P.U.F.
- Mourlhon-Dallies, F. (1995). *Une méthodologie pour l'analyse linguistique de genres discursifs produits en situation professionnelle : étude d'écrits touristiques sur Venise en quatre langues*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Mourlhon-Dallies, F. (1996). De la description des discours à la construction de l'exposition discursive. In *Français dans le monde - Le discours : Enjeux et perspectives*. Hachette : EDICEF.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Collection dirigée par J-C. Beacco, V. Castellotti, J-L. Chiss. Les éditions Didier, Paris.
- Mourlhon-Dallies, F. (2009). *De l'analyse des discours ordinaires et professionnels à l'ingénierie de formation pour l'enseignement des langues*. Dossier HDR. Université de la Sorbonne nouvelle – Paris 3.
- Mourlhon-Dallies, F. et Tolas, J. (2004). *Santé-médecine.com*, CLE International.
- Murray, L. et T. Hourigan (2008) Blogs for Specific Purposes: Expressivist or Sociocognitivist Approach? *ReCALL* 20(1).

N

- Nadeau, M-A. (1988). *L'évaluation de programme : théorie et pratique*. Les Presses de l'Université de Laval.
- Neveu, F. (2004, [2009]). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Collin.
- Nissen, E. (2003). Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale. *Thèse de doctorat*. Université Strasbourg I – Louis Pasteur.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (dir.). *Le français dans le monde - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. 44-57.
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?, *Alsic*, Vol. 10, n° 1.
- Noailly, M. (1999). *L'adjectif en français*. Paris, Orphys.
- Nonnon, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratique* N°115/116, 73-92. http://pratiques-cresef.fr/p115_no1.pdf
- Nunan, D. (1988). *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge ; New York : Cambridge University.
- Nunan, D. (1995) *ATLAS. Learning-centred Communication*. Boston: Heinle & Heinle/International Thompson Publishing.

- Nunan, D. (1996). *Towards autonomous learning*. In Pemberton et al (eds).
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson, & P. Voller. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman, 192 - 203.
- Nunan, D. (2001). Aspects of Task-based Syllabus Design. *Karen's Linguistics Issues*. <http://www3.telus.net/linguisticsissues/syllabusdesign.html>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

O

- Office québécois de la langue française.
http://www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8369209
- O'Keeffe, A., McCarthy, M., Carter, R. (2007). *From Corpus to Classroom: Language use and language teaching*. Cambridge University Press.
- Oliver, M. et Trigwell, K. (2005). Can "Blended Learning" be redeemed ?, *E-learning*, vol. 2, no.1, 17-18.
- Ollivier, C. (2007). Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant. In Lamy, M.-N., Mangenot, F. & Nissen, E. (coord.). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007. http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/olivier-wiki.pdf
- Ollivier, C. (2010). Impacts négatifs de la présence de l'enseignant dans les tâches. Vers une approche interactionnelle et des tâches de la vie réelle. In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles).
- Ollivier, C et Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Maison des Langues.
- Ollivier, C. (2013). *Vers une approche interactionnelle en didactique des langues : Web 2.0 et intercompréhension*. Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches. Vol 1.
- O'Malley, J.M. et Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osguthorpe, R.T., Graham, C.R. (2003). Blended learning environments : Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*. Vol. 4, 227-233.
- Oxford, R.L. et Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73/3, 291-300.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Englewood Cliffs, NJ: Newbury House.
- Oxford, R.L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In Palfreyman & Smith (eds.), 75-91.

P

- Parpette, C. (2001). Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison. Cahiers de l'APLIUT : *Grammaire et langue de spécialité*, vol. XX, n°4, pp. 8-17.

- Pavlov, I. ([1927] 1977). *Les réflexes conditionnées*, Paris, P.U.F.
- Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris, Dunod.
- Pêcheux, M. (1981). Analyse de discours et informatique. *Actes du Congrès international informatique et sciences humaines*. L.A.S.L.A - Université de Liège.
- Pêcheux, M. (1990). *L'inquiétude du discours*, Paris, Editions des Cendres [éd. D. Maldidier].
- Pemberton, R. Edward, S.L., Or, W.W.F., et Pierson, H.D. (Eds.). (1996). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Penfornis, J-L. (2002). *Français.com : Méthode de français professionnel et des affaires*, CLE International.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: le campus virtuel. Vers les campus virtuels. *Hermès*, 25, 153-167.
- Peytard, J. et Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français : les lieux d'une rencontre*. Paris, Hachette.
- Pélissier, C. & Qotb, H. (2012). Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités des rôles de l'utilisateur. *Alsic*, vol. 15, n° 2. <http://alsic.revues.org/2513>
- Perdue, C. (1990). Approche cognitive des langues : des processus aux exercices. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Français dans le monde, numéro spécial.
- Phal, A. (1969). La recherche en lexicologie au CREDIF : la part du lexique commun dans les vocabulaires scientifiques et techniques. In *Langue Française*, N°2. Larousse, 73-81.
- Phal, A. (dir.) (1971). *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique*, Didier, Paris.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie de l'intelligence*, Armand Colin.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*, Paris, Éditions Gonthier.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, Coll. Folio-Essais.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris, PUF, EEG 33.
- Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec Bunsen. *Études de linguistique appliquée*, n° 23, 6-17.
- Porcher, L. (1981). Les chemins de la liberté. In André, B. (dir.). (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, Didier / Hatier, Paris.
- Portine, H. (1978). *Apprendre à argumenter : de l'analyse de discours et didactiques des langues*. Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation.
- Portine, H. (1990). Les langues de spécialité : comme enjeux de représentations. In *Publics spécifiques et communications spécialités. Le français dans le monde, Recherches et Applications*. Hachette, Paris. 63-71.
- Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en question. *Alsic* n°1, vol 1, 73-77.
- Portine, H. (2000). Un modèle d'apprentissage des langues par le multimédia pour la formation d'enseignant. *Cahiers du Centre Interdisciplinaire du Science du langage*. No 15 ; Université de Toulouse le Mirail, 40-56.

- Portine, H. (2001). Autonomie et collaboration : un couple paradoxal. Collection « MédiaTic ». *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* Coordonné par Laurence Vincent-Durroux et Rachel Panckhurst.
- Portine, H. (2009). La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent. *Les Cahiers de l'Acedle*, vol 6 (2). Didactique des langues et linguistique. 13-38.
- Portine, H. (2013). L'ingénierie linguistique : des technologies au service d'une didactique intégrant la cognition. In *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*. Français dans le monde, Recherches et applications. N°54. 159-168.
- Poumay, M. (2003), Keys to Promote good practices in ODL by a TECCC approach (Training Embedded Coached Course Construction) - illustrations through a postgraduate degree and an annual competitive call. *Educational Media International*, 40 (3), 233-241.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*. N° 347. Paris FIPF-CLE International, 37-40.
- Py, B. (1980). Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. *Travaux neuchâtelois de linguistique* (TRANEL). 1, 31-35.
- Py, B. (1996). Avant-propos. *Discours oraux - discours écrits: quelles relations ?* Actes du 4ème colloque d'orthophonie / Logopédie. Neuchâtel.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412730.pdf>

Q

- Qotb, H. (2009). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Publibook

R

- Rabatel, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique* - Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre. Presse Universitaire de Lyon.
- Rastier, F. et Pincemin, B. (2000). Des genres à l'intertexte, dans *Cahiers de praxématique* 33, pp. 83-111.
- Reinders, H. (2007). Big brother is helping you. Supporting self-access language learning with a student monitoring system. *System* 35(1), 93-111.
- Renner, H., Renner, U. et Tempesta, G. (1993). *Le Français du tourisme*. CLE International.
- Rey-Debove, J. (1988). A la recherche de la distinction oral/écrit. In *Catach*, N. (éd.), 77-90.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*. Thèse de doctorat. Université Bordeaux 2.
- Richard, J.C., Platt, J.T, et Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. Harlow Essex, England : Longman.
- Richer, J-J. (2007). Le FOS est-il soluble dans le FLE ? Pour une didactique spécialisée du Français sur Objectifs spécifiques (F.O.S.). *Synergies Pérou*, No2 – GERFLINT.
<http://gerflint.fr/Base/Perou2/Richer.pdf>
- Richer, J-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? *Synergies Chine*, No 3, 15-30.

- Richer, J-J. (2009). Lecture du Cadre : continuité ou rupture ? In M-L. Lions-Olivieri et P. Liria. (coord.) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Éditions Maison des langues. Barcelone, 13-49.
- Riegel, M. (1985). *L'adjectif attribut*. Paris, PUF.
- Riegel, M ; Rioul, R et Pellat, J-C. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Presses Universitaires de France. Paris.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues: vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Septentrion, Presses Universitaires.
- Rivens Mompean, A. et Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Les cahiers de l'Acedle*, vol 6, n° 1. 221-244.
http://acedle.org/IMG/pdf/Rivens_Eisenbeis_Cahiers-Acedle_6-1.pdf
- Rodriguez, M-L-C. (2012). Fonctionnement du discours en français sur objectifs spécifiques. M. C. Figuerola et al. (eds.), *La lingüística francesa en el nuevo milenio*. Lleida
- Römer, U. (2008). Corpora and language teaching. In A. Lüdeling, & M. Kytö (Eds.). *Corpus Linguistics. An International Handbook* (Volume 1) (pp. 112-130.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rosen, E. (2006). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.
- Rosen, E. (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde. Recherches et applications. N° 45.
- Rosier, L. (1999). *Le Discours rapporté : Histoire, théories, pratiques*. Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier, Duculot.
- Roth, W-M. (2004). Introduction : Activity Theory and Education: *An Introduction, Mind, Culture, and Activity*, 11:1, 1-8, Routledge.
- Roulet, E. (1981) (dir). L'analyse des conversations authentiques. In *Études de linguistique appliquée*, N° 44.
- Roulet, E. (1981). Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation, in *Études de linguistique appliquée*, no 44, Analyse de conversations authentiques, 7 – 40.
- Roulet, E. (1991). Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive. *Études de linguistique appliquée*. Paris : Klincksieck. 83, 117 - 130.

S

- Salomon, G. (1994). Distributed Cognition, CUP. Cité par Mitchel Resnick (1996) "Distributed Constructionism", *Proceedings of the International Conference on the Learning Sciences Association for the Advancement of Computing in Education Northwestern University*. <http://www.media.mit.edu/~mres/papers/Distrib-Construc/Distrib-Construc.html>
- Saunier, P-Y. (1995). Le guide touristique lyonnais. In *Géographie et culture*, numéro 3.
- Saussure, F. ([1916], 1969, 1972). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot (dernière édition, 1995)
- Schank, R.C et R.P. Abelson (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures*, L. Erlbaum, Hillsdale, NJ

- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Searle, J-R. (1969). *Speech Acts*, Cambridge (Massachusetts), Cambridge University Press; trad française par H. Pauchard *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 1972.
- Searle, J-R. (1972). *Les actes de langage*. Hermann, Paris.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlangue*. London, Longman.
- Seoane, A. (2013). *Les mécanismes énonciatifs dans les guides touristiques : entre genre et positionnements discursifs*. Paris, L'Harmattan.
- Sharpe, R.; Benfield, G.; Roberts, G. & Francis, R. (2006). The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice, consulté le 4 février 2014, http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/teachingandresearch/Sharpe_Benfield_Roberts_Francis.pdf
- Shumar, W., et Renninger, K. A. (2002). Introduction: On conceptualizing community. In K. A. Renninger (Ed.), *Building virtual communities*. Port Chester, NY: Cambridge University Press, 1-14.
- Simon, G. (2008). La puissance prescriptive des guides à Paris. Une géographie culturelle et politique du tourisme. *Urban Research*. <http://articulo.revues.org/279>
- Sinclair, B. (1996). Materials design for the promotion of learner autonomy: how explicit is explicit? In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, and H.D. Pierson (eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press. 149-165.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy : The next phase. In Sinclair et al. (eds.), 15-23.
- Sinclair, J. McH . et Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourses*. Oxford University Press.
- Sinclair, J. McH. (1987). *Collins Cobuild English Language Dictionary*. Collins CoBUILD.
- Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, Vol.43 (6), 51-54.
- Skinner, B-F. (1938). *The behavior of organisms; an experimental analysis*. New York, Appleton Century Crofts.
- Skinner, B-F. (1968). *The technology of teaching*. New York, Appleton Century Crofts. (traduction : *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles, Dessart, 1968).
- Smith, R.C. (2001). Group work for autonomy in Asia: insights from teacher- research. *AILA Review* 15: 70-81.
- Smith, R.C. (2008). Learner autonomy. *ELT Journal*, 62(4), 395-397.
- Socketk, G. et Kusyk, M. (2013). L'apprentissage informel en ligne : nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais. *Les langues de spécialité en Europe*. Vol XXXII, No 1. <http://apliut.revues.org/3578>
- Sperber, D. et Wilson, D. (1989). *La pertinence : Communication et cognition*. Paris, Minuit.
- Stalder, P. (2010). *Pratiques imaginées et image des pratiques plurilingues : Stratégies de communication dans les réunions en milieu professionnel international*, Berne : Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales.

- Strawson, P. (1964), Identifying Reference and Truth-Value. In: *Theoria* 30, 96-118.
- Swales, J.M. (1971). *Writing Scientific English*, Nelson.
- Swales, J.M. (1981). *Aspects of article Introductions*. Aston ESP Research Reports, No 1. Language Studies Unit. The University of Aston at Birmingham. Republished University of Michigan Press ,2011.
- Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press

T

- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française, *@ctivités*, 1 (2), 11-25.
<http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf>
- Thorndike, E. (1913). *Educational Psychology : The Psychology of Learning*. New York : Teachers College Press.
- Trévisiol-Okamura, P. et Komur-Thillooy, G. (dir.) (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue*. Orizons
- Trimble, L. (1985). *English for Science and Technologie. A Discourse Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

U

- Urbain, J-D. (2002). *L'Idiot du voyage. Histoires de touristes*, 1991, rééd. Payot, 2002.
- Utard, J-M. (2004). L'analyse de discours, entre méthode et discipline, dans Ringoot, R et Robert-Demontrond, P. *L'analyse de discours. Editions du APOGÉE-IREIMAR*.

V

- Van der Yeught, M. (2014). Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXXIII N° 1. <http://apliut.revues.org/4153>
- Vaughan, N. et Garrison, DR. (2005). Creating cognitive presence in a blended faculty development community, *The Internet in Higher Education*, vol. 8, no. 1. 1-12.
- Véronique, D. (1996). L'apprenant au Coeur des discours en langue étrangère. In *Français dans le monde - Le discours : Enjeux et perspectives*. Hachette : EDICEF.
- Vi Van Dinh (2010). L'enseignement du français au Vietnam : état des lieux, défis et opportunités. *Actes du 2è Congrès de la CAP-PIPF : Le Français et la Diversité francophone en Asie-Pacifique*. Sydney.
- Vigner, G. (1979). *Lire : du texte au sens : éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris : CLE International.
- Vigner, G. (1980). *Didactique fonctionnelle du français*, Paris, Hachette (coll. F).
- Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette.
- Vinet, D. (2009). Le portfolio électronique des langues : de l'auto-évaluation à la collaboration interculturelle. *Cahiers de l'Apliut : Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Vol XXVIII, n° 2.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, Hachette Livre.

- Vygotski, L-S. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L-S. (1931, 1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze : Giunti-Barbèra.
- Vygotski, L-S. (1933, 1968). Problema soznanjia [Le problème de la conscience]. In A.A. Léontiev et T.B. Riabovoi (Ed.), *Vygotskij. Antologia di scritti*. Bologna : Mulino.
- Vygotski, L-S. (1997) [1934 édition originale en russe]. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

W

- Wagner, R-L et Pinchon, J. (1991). *Grammaire du français : classique et moderne*. Paris, Hachette.
- Ward, M. (2002). Reusable XML technologies and the development of language learning materials. *ReCALL*, vol.14. 285-294.
- Warschauer, M. (1996). *Telecollaboration in foreign language learning : proceedings of the Hawaii symposium*. Honolulu : Univ. of Hawaii Press.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning : An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Warschauer, M. (2000), On-line learning in second language classrooms – An ethnographic study. In M. Warschauer and R. Kern (eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 41-58.
- Warschauer, M. (2005). Sociocultural perspectives on CALL. In Egbert, J. L. & Petrie, G. M. (dir.). 41-51.
- Watson, J. (2008). *Blended learning: The convergence of online and face-to-face education*. North American Council for Online Learning report.
- Wenden, A. et Rubin, J. (eds.). (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge : Prentice-Hall.
- Wenden, A. L. (1991a). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wenden, A. L. (1991b). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Wenden, A. L. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23(1), 32-55.
- Wertsch, J.V. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition. In L.B Resnick et al. (Eds.), 85-100.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press
- Wigham, C. et Chanier, T. (2013). Les mondes synthétiques : un terrain pour l'approche Emile dans l'enseignement supérieur ? in Ollivier, C. & Puren, L. (éds.) *Mutations technologiques et nouvelles pratiques sociales : vers l'émergence de "medias d'apprentissage" ? Recherches et Applications*, Le Français dans le Monde (54). http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/82/90/40/PDF/WighamChanier-mondessynthetiques-Emile-R_A.pdf

- Wilmet, M. (1980). Antéposition et postposition de l'épithète qualificative en français contemporain, in *Travaux de Linguistique*, N°7, 179-201.
- Wu, W. S. (2005). Using Blogs in an EFL Writing Class. Paper presented at the 2005 Conference and Workshop on *TEFL and Applied Linguistics* (online publication): <http://www.chu.edu.tw/~wswu/publications/papers/conferences/05.pdf>

Y

- Young, R. (1986). *Personal Autonomy: Beyond Negative and Positive Liberty*. London: Croom Helm.
- Zajac, J. (2004). *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères. Exemple du FLE*, Warszawa : Wyd. Instytutu Romanistyki UW.

Les références non citées dans le texte

- Abraham, L. B. et Williams, L. (dir.). (2009). *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching*. Amsterdam: Benjamins.
- Adam, J-M. (1992). *Les Textes : types et prototypes*, Nathan, Collection FAC, Paris.
- Aijmer, K. (dir.) (2009). *Corpora and Language Teaching*. Amsterdam : John Benjamins.
- Allwright, R. L. (1988). Autonomy and individualization in whole-class instruction. In A. Brookes & P. Grundy (eds.), *Individualization and autonomy in language learning*. London : Modern English Publications and the British Council, 35 – 44.
- Allwright, R.L. (1981). What do we want teaching materials for? *English Language Teaching Journal*, 36/1.
- Allwright, R.L. (1982). Perceiving and pursuing learners' needs. In M. Geddes & G. Sturtridge (Eds.). *Individualisation*, London : Modern English Publications, 24-31.
- Altman, H.B. (1971). *Toward a definition of individualised foreign language instruction*. American Foreign Language Teacher III.
- Anscombre, J., et Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: P. Mardaga.
- Aston, G. (2000). Corpora and Language Teaching. In: *Burnard/McEnery 2000*, 7-17.
- Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Heidelberg, C. Winter
- Bastable, S.-B. (2003). *Nurse as Educator. Principles of Teaching and Learning for Nursing practice*. Toronto, Sudbury, Jones and Barlett Publishers.
- Batier, C & Lebrun, M. (2009). Quels rôles ont les réseaux sociaux dans l'enseignement ? ». *Les causeries Spiral*. <http://apprendre2point0.ning.com/profiles/blogs/quels-roles-ont-les-reseaux>
- Baude, O. (cord.) (2006). *Corpus oraux : Guide de bonnes pratiques*. Presses Universitaires d'Orléans. CNRS Editions.
- Bax, S. (2003). CALL - past, present and future, *System*, vol. 31, no. 2, 13-28.

- Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. In E. Rosen (coord). *L'approche actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. FDLM, N° 45. FIPF- CLE International. 36-44.
- Blattner, G & Fiori, M. (2009). Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* . Vol. 6. n°. 1. http://www.itdl.org/journal/jan_09/Jan_09.pdf
- Blattner, G. et Lomicka, L. (2012). Facebook-ing and the social Generation : a new era of language learning, *ALSIC*, vol.15, n°1. <http://alsic.revues.org/2413>
- Blood, R. (2002). *We've Got Blog: How Weblogs are Changing Culture*, Cambridge, MA: Perseus Publishing, 7-16.
- Boud, D. (1988), Moving towards autonomy. In D. Boud (ed.), *Developing student autonomy in learning*, 2nd edition, London : Kogan Page, 17-39.
- Bouillon, C. (1995). Autonomie – Technologie – Plurilinguisme, *Actes du colloque de l'UPLEGESS : langue d'Europe, autonomie et nouvelles technologies*, 33-41.
- Bouquet, S. (1998). Linguistique textuelle, jeux de langage et sémantique du genre, dans *Langages* 129, 112-123.
- Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. In M-L Lions-Olivieri et P. Liria (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Eds. Maison des Langues. 50-77.
- Bracops, M. (2010). *Introduction à la pragmatique : Les théories fondatrices : actes de langages, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. De Boeck.
- Breen, M. (1987). Learner contribution to task design. In C. Candlin & D. Murphy (Eds), *Language learning tasks*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall International.
- Brookfield, S. (1985). Self-directed learning: a critical review of research. In S. Brookfield (Ed.). *Self-Directed Learning: from Theory to Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 5-16.
- Brookfield, S. D. (1986), *Understanding and facilitating adult learning : a comprehensive analysis of principles and effective practices*, Buckingham: Open University Press.
- Bygate, M., Skehan, P., et M, Swain. (2001). *Researching pedagogic tasks second language learning, teaching and testing*. Longman
- Cali, C. (2004). Les simulations globales : Élaboration de programmes et évaluation. In *le Français sur Objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, le français dans le monde, Recherche et applications*, 134-147.
- Campbell, C. et Kryszewska, H. (1992). *Learner-based Teaching*. Oxford : Oxford University Press
- Campbell, A. P. (2003). Weblogs for Use with ESL Classes, *The Internet TESL Journal* 9(2) (online Publication): <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>
- Candy, P. (1988), On the attainment of subject-matter autonomy. In D. Boud (ed.), *Developing student autonomy in learning*, 2nd edition, London : Kogan Page, 59-76.
- Cartroux, M. (2003). La « cyberquête » dans l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire. In *Actes de la conférence EIAH 2003 (Environnement informatique pour l'apprentissage humain)*, Université de Strasbourg. http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf_annexes/Catroux.pdf

- Chabchoub, A. (2007). Les technologies de l'information et de la communication transforment-elles la professionnalité des enseignants ? Le cas des assistants universitaires tunisiens. In Cros, F. (dir.) *L'agir innovant. Entre créativité et formation*, De Boeck, Bruxelles, 45-60.
- Chamot, A.U. et Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22/1, 13-21.
- Champagne, G. et Cohen, C. (1983). *Correspondance scolaire et voyage-échange*. Coll. Les Pourquoi - comment de l'Ecole moderne pédagogie Freinet (1). Institut coopératif de l'école moderne.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6(4), 505-518.
- Chapelle, C. (2001), *Computer Applications in Second Language Acquisition, Foundations for teaching, testing and research*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaix, P. et O'Neil, C. (1978). A critical analysis of forms of autonomous learning (autodidaxy and semi-autonomy) in the field of foreign language learning. Final Report. UNESCO Doc Ed 78/WS/58.
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique.*, n°29, 125-151.
- Chevalier, Y., Derville, B. et Perrin, D. (1997). *Je vous ai compris*. Neuroconcept – Lille 3.
- Cicourel, A. (1974). *Cognitive Sociology*. Harmondsworth : Penguin.
- Clark, C et Gruba, P. (2010). The use of social networking sites for foreign language learning: An autoethnographic study of *Livemocha*. Proceedings *Ascilite* Sydney. <http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Cclark-full.pdf>
- Collectif du Moulin. (2002). *Intégrer les formations ouvertes*. Paris, L'Harmattan.
- Coquet, J-C. (1982). *La sémiotique - L'école de Paris*. Paris, Hachette.
- Corbin, P. (1980). De la production des données en linguistique introspective. *Théories linguistiques et traditions grammaticales*. Villeneuve-d'Asq : PU de Lille. 121-179.
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. In É. Rosen (Ed.), *La perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. Recherches et applications*. Paris : CLE International, 15-24.
- Coxhead, A. (2002). The Academic Word List: A Corpus-based Word List for Academic Purposes. In: *Kettemann/Marko* 2002, 73- 89.
- Craipeau, S., Choplin, H., Cortési-Grou, N., Cros, F., Perrier, F. (2002). Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, *Education Permanente* no 152\2002-3. 159 – 170. <http://www.mrct.cnrs.fr/spip.php?article79>
- Cresson, B. (1971). *Introduction au Français économique*, (Collection de la Langue à la Civilisation française, série technique), Didier, Paris.
- Cristea, T. (2003). L'analyse conversationnelle. Deuxième assise théorique. *Dialogos*. http://www.romanice.ase.ro/dialogos/08/23_Cristea-conversation.pdf
- Cross, D. (1980) Personalised language learning. In H.B. Altman & C.V. James. (Eds.). *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon Press. 111-124.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.

- Dany, M. et Laloy, J. (1980). *Français de l'hôtellerie et du tourisme*. Hachette, Paris.
- Dany, M., De Renty, I., Rey, A. (1978). *Le français de la banque*. Hachette, Paris.
- Dany, M., Geliot, J., Parizet, M.-L., Grand-Clement, F. (collab) (1977). *Le français du secrétariat commercial*. Hachette, Paris.
- Dany, M., Reberiou, A., De Renty, I. (1975). *Le Français des hommes d'affaires*. Hachette, Paris.
- Dausendschön-Gay, U. (2005). Introduction, *Mon cahier Tele-Tandem*, OFAJ, Paris-Berlin.
- Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (dir.) (2006). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Français dans le monde*, n° 40, Paris, CLE International.
- Détrie, C., Siblot, P., et Verine, B. (2001). « *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique* », Paris, Champion.
- Develotte, C., Guichon, N. et Kern, R. (2008). "Allo Berkeley ? Ici Lyon ... Vous nous voyez bien ?" Etude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Alsic*, vol 11, n° 2. <http://alsic.revues.org/892>
- Glaska, A. (1999). Suggestions for a subject-specific approach in teaching foreign languages to engineering and science students. *System* 27/3, 401-417.
- Dodge, B. (1995). Some Thoughts About WebQuest. La page web dédié aux webquestes de l'Université de San Diego. http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Douay-Soublin, F. (2002). Rhétorique. *Encyclopédie Universalis*. Paris : S.A., 927-931.
- Dubicka, I et O'Keefe, M. (2005). *English for International Tourism*, Pre-Intermediate Workbook, Longman.
- Duffy, G. G., Roehler, R. L., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Book, C., Putnam, J. & Wesselman, R. (1986). The relationship between explicit verbal explanations during reading skill instruction and student awareness and achievement: a study of reading teacher effects. *Reading Research Quarterly* 21(3): 237-52.
- Dudley-Evans, T et St. John, M.J. (1998). *Development in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Engstrom, M. E. et Jewett, D. (2005). Collaborative Learning the Wiki Way, *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning* 49(6): 12-15.
- Esch, E. (1997), Learner training for autonomous language learning. In P. Benson & P. Voller (eds.), *Autonomy and independence in language learning*, Essex: Longman - Applied Linguistic and Language Study, 164-175.
- Esch, E. (1996). Promoting learner autonomy: Criteria for the selection of appropriate methods. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, & H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning*, (pp. 35-48). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Evans, M. (1993). Flexible learning and modern language teaching. *Language Learning Journal*, 8, 17-21.
- Fassier, T. et Talavera-Goy, S. (2008). *Le français des médecins : 40 vidéos pour communiquer à l'hôpital*, PUG.
- Filliettaz, L. (2001). Les types de discours. In *Circle de Linguistique Appliquée à la Communication*. <http://www.ucm.es/info/circulo/no8/filliettaz.htm>

- Filliettaz L. (2003). L'explication motivationnelle et la construction de l'interaction. In Hudelot et alii (éd.) (2009). *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels*, Peeters Leuven.
- Finch, A.E. et Hyun, T. D. (2000). *Tell Me More!* Seoul: Hakmunsa Press.
- Flowerdew, J. (1993). Concordancing as a Tool in Course Design. In: *System* 21(2), 231- 244 (réédité in *Ghadessy/Henry/Roseberry 2001*, 71 - 92).
- Formel, M. et Léon, J. (2000). L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle. In: *Histoire Epistémologique Langage*. Tome 22, fascicule 1, 131-155.
- Frankel, F. (1982). Self-study materials: involving the learner. In M. Geddes & G. Sturtridge (1982). *Individualisation*. London: Modern English Publications. 52-60.
- Freire, P. (1976). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth : Penguin.
- Furstenberg, G. et Levet, S. (1993). *À la rencontre de Philippe*. Yale University Press, New Haven.
- Gadet, F. (1991). Le parlé coulé dans l'écrit : le traitement du détachement par les grammaires du XXe siècle. In: *Langue française*. N°89, 110-124.
- Garcia-Carbonnel, A., Rising, B., Montero, B., Watts, F. (2001). Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language. Symposium State of the Art and the science of Simulation and Gaming. *Simulation and Gaming*, vol 32, N°4, Sage Publications, 481-491.
- Gardner, M., et Miller, L. (1996). *Tasks for independent language learning*. Alexandria: Tesol.
- Gass, M. et Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition : An introductory course*. Psychology Press.
- Gavioli, L. (2006). *Exploring Corpora for ESP Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Glover, D., et Miller, D. J. (2003). Players in the Management of Change: introducing interactive whiteboards into schools. *Management in Education*, 17(1), 20-23.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Grandbastien, M. (2004). Vers une ingénierie des applications informatiques pour l'éducation et la formation. *Les Cahiers d'Education & Devenir*, n° 4, 66-73.
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- Gremmo, M-J. et P. Riley (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning : The history of an idea. *System* 23.2, 151-164.
- Griggs, P. (2009). A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive. In M-L Lions-Olivieri et P. Liria (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Eds. Maison des Langues. 80-100.
- Groß, A. et Wolff, D. (2001), A multimedia tool to develop learner autonomy. *Computer Assisted Language Learning*, 14(3-4), 233-249.
- Guthrie, E-R. (1935). *The psychology of learning*, New York, Harper.

- Habert, B., Nazarenko, A. et Salem, A. (1997). *Les linguistiques de corpus*. Paris, Armand Colin.
- Hammond, M. et Collins, R. (1991). *Self-directed Learning : Critical Practice*. London : Kogan Page.
- Harding-Esch, E. (Ed.). (1976). *Self-Directed Learning and Autonomy*. Cambridge : Department. of Linguistics, University of Cambridge.
- Hegelheimer, V. (2006). Helping ESL Writers Through a Multimodal, Corpus-based Online Grammar Resource. *Calico Journal*, N° 24.
- Hendrickson, J.M. (1992). *Storytelling for Foreign Language Learners*. <http://eric.ed.gov/?id=ED355824>
- Hislope, K. (2008). Language learning in a virtual world. *The International Journal of Learning*, 15 (11). 51-58.
- Ho, J., et Crookall, D. (1995). Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching. *System*, 23, 235-243.
- Hoffmann, L. (1988). *Vom Fachwort zum Fachtext. Beitrage zur angewandten Linguistik* (Forum fur Fachsprachen-Forschung, Tübingen: G. Narr.
- Holden, B., et Usuki, M. (1999). Learner autonomy in language learning: A preliminary investigation. *Bulletin of Hokuriku University; Kanazawa Japan*, 23, 191-203. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 450581).
- Hughes, G. (1982). Classroom techniques for one-to-one teaching. In M. Geddes & G. Sturtridge. *Individualisation*. London: Modern English Publications. 64-70.
- Hunt, J., Gow, L. et Barnes, P. (1989). Learner self-evaluation and assessment - a tool for autonomy in the language learning classroom, in V. Bickley (Ed.). *Language Teaching and Learning Styles Within and Across Cultures*. Hong Kong : Institute of Language in Education, Education Department, 207-17.
- Jacques, F. (1979). *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*, Paris, PUF.
- Kaltenböck, G. (2001), Learner autonomy: a guiding principle in designing a CD-ROM for intonation practice, *ReCALL*, 13(2), 179-190.
- Kalverkämper, H. (1983). Textuelle Fachsprachen-Linguistik als Aufgabe in *Fachsprache und Fachliteratur*.
- Kamarul Kabilan, M., Ahmad, N. et Jafre Zainol Abidin, M. (2010). Facebook : an online environment for learning of English in institutions of higher education ?, Elsevier, *Internet and Higher Education*. 179-187.
- Kelm, O. R. (1996). Computer networking in foreign language education. In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in foreign language learning : proceedings of the Hawaii symposium*. Honolulu: Univ. of Hawaii Press. 3-17.
- Kenning, M.-M. (2007). *ICT and Language Learning: From Print to the Mobile Phone*. New York : Palgrave Macmillan.
- Kintsch, W., et van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kjellmer, G. (1992). Comments. In: Svartvik : *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82*, Stokholm, 4-8 August 1991.

- Kohonen, V. (1987). Towards Experiential Learning of Elementary English 1. A Theoretical Outline of an English and Finnish Teaching Experiment in Elementary learning. Tampere : University of Tampere.
- Kohonen, V. (1989). Experiential language learning - towards second language learning as learner education. Bilingual Research Group Working Papers. Santa Cruz, CA.: University of California.
- Kukulska-Hulme, A., et Traxler, J. (Eds.) (2005). *Mobile learning: a handbook for educators and trainers. Open and Flexible Learning Series*. London, UK : Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lacey, F. (2007). Autonomy, never, never, never! *Independence*, 42, 4-8.
- Lahmidi, Z. (2005). *Sciences-techniques.com*. CLE International.
- Lam, Y. W. (2007), A Corpus-driven Lexico-grammatical Analysis of English Tourism Industry Texts and the Study of its Pedagogic Implications in English for Specific Purposes. In: *Hidalgo/Quereda/Santana* 2007, 71- 90.
- Lancien, T. (1998). *Le Multimédia*, Paris : CLE International.
- Larsen-Freeman, D. (2001), Individual cognitive/ affective learner contributions and differential success in second language acquisition. In M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: new directions in research*, Harlow : Pearson Education Ltd, 12-24.
- Le Bart, C. et Teillet, P. (2004). Erreur, lapsus, gaffes, fautes...Le discours politique comme genre, dans Ringoot, R et Robert-Demontrond (dir). *L'analyse de discours*. Editions du APOGÉE-IREIMAR
- Lee, I. (1998). Supporting greater learner autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52(4), 282-289.
- Leech, G. (1997). Teaching and Language Corpora: A Convergence. In: *Wichmann et al. 1997*, 1-23.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin Éditeur, Eska. Montréal.
- Legutke, M et Thomas. H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow : Longman.
- Lehman, J-C. (1996). De la gestion de la complexité à un corpus de « science de l'action ». In Barbier, J-M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 49-63
- Levy, M. (1997), *Computer-Assisted Language Learning - Context and conceptualisation*, Oxford: Oxford University Press.
- Littlejohn, A. (1985). Learner choice in language study. *English Language Teaching Journal*, 39/4, 253-61.
- Littlemore, J. et Oakey, D. (2004). Communication with a purpose : exploiting the internet to promote language learning. In Chambers A., J. Conacher et J. Littlemore (dir.), *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice*. Birmingham, GB: University of Birmingham Press, 95-119.

- Lund, A. et Smørðal, O. (2006). Is There a Space for the Teacher in a Wiki?, *Proceedings of the 2006 International Symposium on Wikis (WikiSym '06)*, Odense, Denmark: ACM Press, 37–46 (online publication): <http://www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p37.pdf>
- Macaro, E. (1997), *Target language, collaborative learning and autonomy*, Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- Martinon, P. (1927). *Comment on parle en français*. Paris, Larousse.
- Masselin, J., Delsol, A., Duchaigne, R. (1971). *Le français scientifique et technique 1-2*. Didier-Hatier, Paris.
- McDevitt, B. (2004). Negotiating in the syllabus: A win-win situation? *ELT Journal*, 58 (1), 3- 9.
- McEnery, T. et Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics*. Edinburgh University Press.
- Meunier, F. (2002). The Pedagogical Value of Native and Learner Corpora in EFL Grammar Teaching. In: *Granger/Hung/Petch-Tyson 2002*, 119-141.
- Miller, D. et Glover, D. (2009). Interactive Whiteboards in the Web 2.0 Classroom. In Thomas, M (dir.) (2009). *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. IGI Global.
- Milner, M. (2007). *Professional English, English for Health Sciences*, Thomson ELT, London.
- Moore, M-G.(1993). Theory of Transactional Distance, Keegan D. (ed) *Theoretical principles of distance education*, London & New York, Routledge, 1993, 22- 38, series Routledge studies of distance education.
- Moreau, M.-L. (1977). Français oral et français écrit : deux langues différentes ? *Le français moderne*, n° 45.
- Moris, C. (1938). *Foundations of the Theory of Signs*. University of Chicago Press. Tr. fr. partielle : « Fondements de la théorie des signes », *Langages*, vol. 35 (1974), p. 15-21, Paris, Larousse.
- Mozzon-McPherson, M. (2001), Language advising : Towards a new discursive world. In M. Mozzon-McPherson & R. Vismans (eds.), *Beyond Language Teaching, Towards Language Advising*. London : The Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Müller-Verweyen, M. (1999). Reflection as a means of acquiring autonomy. In S. Coterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (79-88). Frankfurt: Peter Lang.
- Murray, D. E. (1999). Access to information technology : Considerations for language educators. *Prospect*, 14(3), 4–12.
- Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactiques des langues et tice : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Navon, D. (1977). Forest before trees : the precedence of global features in visual perception, *Cognitive Psychology*, 9, 353-383.
- O'connel, D.C. et Kowal, S. (2000). Are transcripts reproducible ? *Pragmatics*. 10 - 12, 247 - 269.

- O'Dowd, R. (2006a) The use of videoconferencing and e-mail as mediators of intercultural student ethnography. In Belz, J.A. & Thorne, S.L. (dir.) *Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston : Heinle & Heinle. 86-120.
- O'Dowd, R. (2006b) *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*, Münchner Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung. Band 13. Berlin and München: Langenscheidt.
- O'Dowd, R. (2012). The INTENT-Project : Integrating Telecollaborative Networks into Foreign Language Higher Education, *CMC and Teacher Education SIGs joint annual seminar*, Università di Bologna, 29-30 March.
- Page, B. (1992). *Letting Go - Taking Hold: a Guide to Independent Language Teaching by Teachers for Teachers*. London: CILT.
- Palfreyman, D. (2004). Introduction. In D. Palfreyman & R. C. Smith, *Learner autonomy across cultures*. Great Britain: Antony Rowe Ltd, Chippenham and Eastbourne.
- Perroud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. E.S.F.
- Petiot, G. (1991). L'oral dans l'écrit politique. In: *Langue française*. N°89. pp. 72-85
- Petitgirard, J-Y., Abry, D. et Brodin, E. (2011). *Le Tableau Blanc Interactif*. CLE International, Paris.
- Petitjean, A. (1987). Les faits divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle. *Langue française*, (74), 73-96. dans *La typologie des discours*, J.-L Chiss, J. Filliolet (eds).
- Peytard, J. (1971). *Syntagmes*. Paris : Les Belles Lettres.
- Pica, T., Kanagy, R., et Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. In G. Crookes & S. M. Gass (Eds), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters. 9-34.
- Pinkman, K. (2005). Using Blogs in the Foreign Language Classroom: Encouraging Learner Independence, *The JALT CALL Journal* 1(1): 12-24.
- Plantin, C. (2002). Rhétorique. *Dictionnaire d'analyse du discours*, P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). Paris : Éditions du Seuil, 505-508.
- Porquier, R., et Frauenfelder, U. (1980). Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. *Langages*. 14(57), 61-71.
- Propp, V. (1928). *Morphologie du conte*. Paris, A. Colin.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Récant, F. et Diller, A-M. (1979). Présentation. *Langue Française*. n°42. Vol 1: 3-5.
- Reuter, Y. (2005). *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec François Ruellan*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Riley, P. (1988). The ethnography of autonomy. In A. Brookes and P. Grundy (eds), *Individualization and Autonomy in Language Learning*. London: Modern English Publications/The British Council.
- Ringoot, R et Robert-Demontrond, P. (2004). Introduction. *L'analyse de discours*. (sous dir.) Edition APOGÉE-IREIMAR.

- Rodrigues, C. et Wigham, C. (2013). Les apports d'un monde synthétique pour l'apprentissage du vocabulaire en langues. Recherche en didactique des langues et des cultures. *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 10, n° 2. <http://acedle.org/spip.php?article3726>
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Colombus, Charles E. Merrill Publishing Co.
- Sami-Ali, M. (1998). *Le corps, l'espace et le temps*. Paris, Dunod.
- Sarfati, G-E. (2007). *Eléments d'analyse du discours*. Armand Colin. Paris.
- Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication*. Oxford : Blackwell.
- Scharle, A., et Szabó, A. (2000). *Learner autonomy : A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwienhorst, K. (2003), Learner autonomy and tandem learning: putting principles into practice in synchronous and asynchronous telecommunication environments, *Computer Assisted Language Learning*, 16(5), 427-443.
- Son, J.-B. (2007). Learner experiences in Web-based language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(1), 21-36.
- Stevens, V. (2007). The multiliterate autonomous learner: Teacher attitudes and the inculcation of strategies for lifelong learning. *Independence*. 42 , 27-29.
- Thot Cursus. (2013). Plates-formes de e-learning et e-formation. Consulté le 4 mars 2014. <http://cursus.edu/institutions-formations-ressources/formation/13486/plates-formes-learning-formation-2013/#.UxW4koVH1YU>
- Traverso, V. (2005). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Usuki, M. (2002). *Learner autonomy: Learning from the student's voice*. Dublin: Center for Language and Communication Studies. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 478 012).
- Van Dijk, T. (1985). Discourse analysis as a new cross-discipline, in Van Dijk (T.) (ed.). *Handbook of Discourse Analysis*, vol.1. NewYork : Academic Press. 1-10.
- Vanijdee, A. (2003). Thai distance English learners and learner autonomy. *Open Learning*, 18(1), 75-84.
- Vestergaard, T et Schroder, K. (1993). *The language of advertising*. Series : Language in society. Oxford, 1993.
- Vetter, A. & Chanier, T. (2006). Supporting oral production for professional purposes in synchronous communication with heterogenous learners. *ReCALL*, vol. 18, 1. 5-23. Cambridge University Press.
- Vieira, F. (2007). Teacher autonomy: Why should we care. *Independence*, 42, 20-28.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. Paris: Éditions La Découverte.
- Williams, G. (dir) (2005). *La linguistique de corpus*. Presses Universitaires de Rennes.
- Willis, J-R. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, Essex: Longman.
- Willis, D. et Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*, OUP.
- Wolff, D. (1997), Computers and new technologies: will they change language learning and teaching? In J. Kohn, B. Rüschhoff & D. Wolff (eds.), *New horizons in CALL - Proceedings of EUROCALL 96*, Szombathely, 65-82.

- Wolff, D. (1998). The use of e-mail in foreign language teaching. In V. Darleguy, A. Ding & M. Svensson (eds.), *Educational technology in language learning: theoretical considerations and practical applications*. Lyon, France
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales, mode d'emploi*. Hachette Livre, Paris.
- Yang, N. D. (1998). Exploring a new role for teachers: promoting learner autonomy. *System*, 26, 127-135.

Sitographie

<https://www.google.fr>
<http://www.bing.com/>
<http://www.salonmahana.com>
<http://www.voyagesenliberte.qc.ca/Trousse/index/id/2>
<http://test.doctissimo.fr/tests-de-personnalite/tests-de-caractere/quel-vacancier-etes-vous.html>
http://www.jds.fr/magazine/le-test/quel-type-de-touriste-etes-vous--39624_A
http://www.lesmetiers.net/orientation/p1_196927/les-metiers-du-tourisme
<http://www.letudiant.fr/metiers/secteur/tourisme.html>
<http://www.mindmup.com/>
<http://www.framindmap.org/>
<http://www.lesmetiers.net>
<https://www.linkedin.com>
<http://etudiant.aujourd'hui.fr/>
<http://www.letudiant.fr>
<https://www.google.fr/maps/place/Hanoï/>
<http://vocaroo.com/>
<http://voyageforum.com/forum/vietnam-1/>
<http://www.tripadvisor.fr/ShowForum-g293921-i8432-Vietnam.html>
<http://www.lonelyplanet.fr/forums/vietnam>
<http://www.routard.com/forum/vietnam/54.htm>
<http://voyageforum.com/forum/vietnam-1/>
<http://wikitravel.org/fr/>
[http://wikitravel.org/fr/Wikitravel:Guide de contribution rapide](http://wikitravel.org/fr/Wikitravel:Guide_de_contribution_rapide)
<http://www.ebookers.com/>
<http://www.govoyages.com/>
<http://www.vietnamairlines.com/>
<http://www.vr.com.vn/gia-ve.html>
<http://www.thuexedulich.info/>
<http://www.ebookers.com/>
<http://www.govoyages.com/>
<http://www.vietnamairlines.com/>
<http://www.vr.com.vn/gia-ve.html>
<http://www.thuexedulich.info/>
<https://www.maps.google.com>
<http://www.lonelyplanet.fr/>
<http://www.routard.com/>
<http://www.azurever.com/>
<http://voyage.michelin.fr/>
<http://www.tripadvisor.fr/>
<http://www.booking.com/country/fr.fr.html>
<http://www.booking.com/destinationfinder/countries/vn.fr.html>
<http://www.lang-8.com/>
<http://visitme360.com/visites-virtuelles-hotels.php>
<http://www.booking.com/country/fr.fr.html>
<http://www.booking.com/destinationfinder/countries/vn.fr.html>
<http://www.lang-8.com/>
<http://visitme360.com/visites-virtuelles-hotels.php>

Liste des figures

Figure 1 : Diversification des pratiques à partir de l'EAO	- 10 -
Figure 2 : Trois modalités du web.....	- 14 -
Figure 3 : L'articulation « haut niveau » et « bas niveau »	- 16 -
Figure 1 : Les grandes théories de l'apprentissage	- 27 -
Figure 2 : Représentation de l'interaction des classes d'événements.....	- 30 -
Figure 3 : Processus d'interaction entre les sujets selon la théorie de Vygotski	- 40 -
Figure 4 : L'interaction entre le sujet et le monde physique	- 41 -
Figure 5 : L'interaction entre le sujet et le monde social	- 41 -
Figure 6 : Représentation de la ZPD, notion développée par Vygotski	- 42 -
Figure 7 : Sous-catégorisation de la notion de collaboration selon Portine	- 45 -
Figure 8 : Processus d'interaction entre les sujets dans les théories néo-cognitivistes-	48 -
Figure 9 : Représentation de la Théorie de l'activité.....	Erreur ! Signet non défini.
Figure 10 : Diversification des pratiques à partir de l'EAO	- 55 -
Figure 11 : Structuration du champ <i>English as second language</i> (ESL)	Erreur ! Signet non défini.
Figure 12 : Les paramètres intervenant dans une formation de type FOS	- 76 -
Figure 13 : Représentation du modèle ACT d'Anderson	- 118 -
Figure 14 : Modèle du blended learning: le cercle pédagogique	- 140 -
Figure 15 : Opposition entre l'énoncé et le discours (Charaudeau, 1978: 28)	- 150 -
Figure 16 : Rapport entre la langue et les lectures	- 157 -
Figure 17 : Structuration du corpus oral.....	- 211 -
Figure 18 : Temps de parole réparti entre le guide et le touriste (Corpus oral).	- 243 -
Figure 19 : Fréquence de quelques adjectifs positifs (corpus de Larsson).....	- 292 -
Figure 20 : Classement des adjectifs en fonction de leur degré de subjectivité	- 296 -
Figure 21 : Taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom et alii (1956).....	- 333 -
Figure 22 : La hiérarchie d'apprentissage (Gagné, 1965).....	Erreur ! Signet non défini.
Figure 23 : La perception de haut niveau vs. de bas niveau.....	- 341 -
Figure 24 : L'opposition "haut-niveau / bas niveau"	- 341 -
Figure 25 : Integration of language knowledge and discourse processing	- 343 -
Figure 26 : Un extrait d'une ontologie	- 385 -
Figure 27 : Articulation des modules de formation.....	Erreur ! Signet non défini.
Figure 28 : Schéma de la réalisation d'une tâche	- 391 -
Figure 29 : Articulation entre les exercices, les activités discursives et le cadrage énonciatif	- 392 -

Liste des tableaux

Tableau 1 : Fonctions du processus d'étayage	- 44 -
Tableau 2 : Contextes d'enseignement du français à des fins professionnelles	- 84 -
Tableau 3: Tableau des cursus et du nombre des apprenants FLE au Vietnam en	- 90 -
Tableau 4 : Evolution de l'enseignement du français au Vietnam.....	- 90 -
Tableau 5 : Le profil des guides et des touristes	- 195 -
Tableau 6 : Les grandes étapes des visites et les thèmes abordés	- 200 -
Tableau 7 : Les notations adoptées pour la transcription du corpus oral	- 207 -
Tableau 8 : Tableau récapitulatif de l'écriture des onomatopées dans le corpus	- 207 -
Tableau 9 : Codage du corpus oral.....	- 212 -
Tableau 10 : Description du discours dans les deux guides de voyage	- 216 -
Tableau 11 : Les différences entre l'oral et l'écrit.	- 223 -
Tableau 12 : Cadre énonciatif de la séquence 7	- 248 -
Tableau 13 : Segmentation des énoncés en thème et en rhème	- 254 -
Tableau 14 : Liste de cent adjectifs de valorisation positive.....	- 299 -
Tableau 15 : Les adjectifs de dimension	- 300 -
Tableau 16 : Les substantifs qualifiés par les adjectifs de dimension antéposés.	- 301 -
Tableau 17 : Quelques attestations des adjectifs à valeur numérale.	- 302 -
Tableau 18 : Quelques occurrences des adjectifs de dimension postposés.....	- 302 -
Tableau 19 : Les adjectifs "équivalents" de grand.	- 303 -
Tableau 20 : Les adjectifs "principal" et "grand" au sens de dimension.....	- 304 -
Tableau 21 : Les adjectifs du paradigme « bon ».....	- 306 -
Tableau 22 : Les thèmes valorisés par les adectifs du paradigme « bon ».....	- 307 -
Tableau 23 : Les adjectifs du paradigme « bon » postposés.	- 308 -
Tableau 24 : Quelques adjectifs antéposés avec le suffixe <i>able</i>	- 309 -
Tableau 25 : Les adjectifs postposés avec le suffixe <i>able</i>	- 309 -
Tableau 26 : Les adjectifs du paradigme « beau »	- 311 -
Tableau 27 : Les adjectifs du paradigme « beau » antéposés.....	- 312 -
Tableau 28 : Les adjectifs du paradigme « beau » postposés.....	- 313 -
Tableau 29 : Les adjectifs en <i>ant</i> synonymes de <i>bon</i> et <i>beau</i>	- 314 -
Tableau 30 : Les adjectifs en <i>ant</i> antéposés	- 315 -
Tableau 31 : Les adjectifs en <i>ant</i> postposés	- 315 -
Tableau 32 : Les adjectifs de notoriété.....	- 316 -
Tableau 33 : Les adjectifs de notoriété antéposés	- 317 -
Tableau 34 : Les adjectifs de notoriété postposés	- 318 -
Tableau 35 : Les adjectifs à valeur numérale	- 320 -
Tableau 36 : Les adjectifs à valeur numérale antéposés	- 320 -
Tableau 37 : Synthèse des objectifs pédagogiques selon la taxonomie de Bloom ..	- 334 -
Tableau 38 : Les verbes et les contenus appropriés (taxonomie de Bloom).	- 335 -
Tableau 39 : La taxonomie révisée (Krathwohl (2002: 215)	- 337 -

Annexes

Annexe I : Script pour l'extraction des séquences de discours (VBA)

Annexe II : Extrait du corpus oral

Annexe III : Extrait du corpus écrit

Annexe IV : Script pour l'extraction des éléments du discours (Python)

Annexe V : Script pour le calcul des fréquence des éléments du discours (Python)

Annexe I

Script pour l'extraction des séquences de discours (VBA)

```
Option Explicit
Function EmptyArray(varArray As Variant) As Boolean
    Dim lngUBound As Long
    On Error Resume Next
    lngUBound = UBound(varArray)
    If Err.Number <> 0 Then
        EmptyArray = True
    Else
        EmptyArray = False
    End If
End Function
Function GetInputData() As String()
    Dim TestString As String
    TestString = InputBox("Entrez la liste des mots clés à extraire, séparés par un espace !")
    If Len(TestString) > 0 Then
        Dim TestArray() As String
        TestArray = Split(TestString)
        Dim LastNonEmpty As Integer
        LastNonEmpty = -1
        Dim i As Integer
        For i = LBound(TestArray) To UBound(TestArray)
            If TestArray(i) <> "" Then
                LastNonEmpty = LastNonEmpty + 1
                TestArray(LastNonEmpty) = TestArray(i)
            End If
        Next
        ReDim Preserve TestArray(LastNonEmpty)
        GetInputData = TestArray
    End If
End Function

Sub ExtractArrayList()
    Dim r As range
    Dim terme As String
    Dim InputListWords
    Dim ThisDoc As Document
    Dim OtherDoc As Document
    MsgBox "Remember to open a new document for the results, and close others!" & Chr(10)
    & "N'oubliez pas d'ouvrir un nouveau document pour les résultats !"
    If Documents.Count <> 2 Then
        MsgBox "Must have two (and only two!) documents open." & Chr(10) & "Il faut avoir deux (et seulement deux) documents Word ouverts !", vbExclamation, "Notes"
    Exit Sub
    End If
    Set ThisDoc = ActiveDocument
```

```

If ThisDoc = Documents(1) Then
    Set OtherDoc = Documents(2)
Else
    Set OtherDoc = Documents(1)
End If
InputListWords = GetInputData()
If Not (EmptyArray(InputListWords)) Then
    Dim i As Integer
    For i = 0 To UBound(InputListWords)
        OtherDoc.range.InsertAfter InputListWords(i) & vbLf ' insérer le résultat et Chr(10)
Chr(13)
        ThisDoc.Activate
        Set r = ActiveDocument.range
        With r.Find
            Do While .Execute(FindText:=InputListWords(i), MatchAllWordForms:=True,
MatchWholeWord:=False, Forward:=True) = True
                r.Expand Unit:=wdSentence
                r.Copy
                OtherDoc.range.InsertAfter r.Information(wdActiveEndPageNumber) & vbTab
                OtherDoc.range.InsertAfter r.Text & vbLf
                r.Collapse 0
            Loop
        End With
        OtherDoc.Activate
        Selection.Collapse 0
        Selection.GoTo wdGoToBookmark, , , "\EndOfDoc"
        Selection.InsertBreak Type:=wdPageBreak 'wdLineBreak
    Next i
    For i = 0 To UBound(InputListWords)
        OtherDoc.Activate
        Set r = ActiveDocument.range
        With r.Find
            .Text = InputListWords(i)
            .Format = True
            .MatchCase = True
            .MatchWholeWord = False
            .MatchWildcards = False
            .MatchSoundsLike = False
            .MatchAllWordForms = False
            Do While .Execute(Forward:=True) = True
                r.HighlightColorIndex = wdYellow
            Loop
        End With
        OtherDoc.Activate
    Next i
End If

```

Annexe II

Extrait du corpus oral

<?xml version="1.0" encoding="uft-8"?>

<corpus_oral>

<header>

<record> Enregistrement 1-VDL </record>

<place>Lieu de visite : Visite du Village de Duong Lam</place>

<date>Date d'enregistrement : 16 et 17 novembre 2012</date>

<length>Durée de l'enregistrement : 5h13</length>

<speakers>Intervenants :

1. DO Tu : Guide
2. Patricia et Gilles : Touristes

</speakers>

</header>

<discourse>

<theme>paysage</theme>

<-- ! Le Guide commente dans la voiture et il pointe sur le paysage quand il parle.-->

Guide : voilà la région la campagnard / la région mh de la campagne campagnard ici / avec des rizières sur les deux côtés tout vertes. On a deux récoltes par an dans le nord ici / deux récoltes de riz / deux récoltes. Le premier, c'est au mois de juin et le deuxième au mois d'octobre un peu près ouais / donc le riz ici on va récolter dans un mois un peu près ouais // on avance / on continue vers le village de Duong Lam / le village de Duong Lam ouais / peut être je vous laisse regarder un peu le paysage non
Touriste(s) : oui oui | ouais

<theme>pratique</theme>

Guide : ouais et si vous avez des questions ah n'hésitez à me poser

Touriste(s) : d'accord

<theme>vie_quotidienne</theme>

Guide : ouais discutez ensemble / regardez le chien non c'est pas le chien c'est / c'est les poules [rire] j'ai cru que c'est le chien

Touriste(s) : les poules

<theme>gastronomie</theme>

Guide : vous voulez manger du chien à midi ou non vous voulez manger du chien non

Touriste(s) : non merci

Guide : ah non [rire] au Vietnam on mange du chien / on mange du chien au Vietnam ouais / on mange les serpents aussi

Touriste(s) : Ah non

Guide : ah non

Touriste(s) : les escargots

Guide : des escargots bien sûr des grenouilles

Touriste(s) : des grenouilles des du poulet XXX

Guide : oui du poulet / chez nous on mange tous qui bougent / tous qui bougent sauf la voiture et le train [rire]

Touriste(s) : faut que je m'arrête de bouger alors

Touriste(s) : sauf le quoi il a dit Tu

Guide : la voiture et le train [rire]

Touriste(s) : et l'avion hein

<theme>culture</theme>

Guide : et l'avion aussi / voilà le poulet / allez regarder bien la campagne vietnamienne comme ça XXX / parce+que à la campagne dans les régions montagneuses / on se marie très tôt / des mariages précoces partout / surtout chez les ethnies / chez les ethnies comme les Hmong ils se marient à l'âge de treize ans même à treize ans ouais / et seize ans treize ans seize ans et dix huit ans ouah tôt ouah en général / à la campagne aussi dans plusieurs localités ah des jeunes s'ils ne poursuivent plus d'études vers dix-huit ans / ils commencent à chercher un partenaire ouais / ouah et ah dans plusieurs villages les filles à vingt ans elle est considérée comme des vieilles filles / xxx

Guide : ouais ouah oui même à seize ans elle(s) commence(cent) à chercher quelqu'un donc mais euh selon la loi vietnamienne / on se marie à l'âge de dix huit ans pour les filles maintenant et vingt deux ans pour les garçons ouah vingt ans pour les garçons ouais

Touriste(s) : xxx

Guide : rt dans les villes ou bien dans des espaces urbaines comme ça / les jeunes ils continuent à faire des études. Donc ils se marient plus tard entre vingt deux jusqu'à trente ans / à peu près ouais la majorité des cas ouah.

<theme>paysage</theme>

Guide : des soldats qui sont morts pour la patrie

Touriste(s) : on pourra faire une photo

Guide : une photo d'accord d'accord ah ouais on va voir on va voir s'il y a d'autres cimetières militaires pour faire un stop de photos / vous voulez faire une photo des rizières ici ou non tout vertes / oui ouais s'il vous plaît dites-nous hein oui ouais

Touriste(s) : pas de soucis

Guide : ouais ils sortent ici les lotus / mais c'est la fin de la saison de lotus ici

Touriste(s) : ah ouais

Guide : voilà vous voyez le banian tricentenaire / ouais trois cents ans / selon trois cents ans trois cents ça c'est

Guide : vous voyez la porte d'entrée peut-être de l'autre côté vous allez faire une photo euh de l'entrée du village / la nuit auparavant vous voyez le village était entouré même de haies de bambous Touriste(s) : Ah ouais

Guide : ouais des haies de bambous / euh et le la nuit ils ferm- ils ont fermé la porte donne moi l'appareil je vais faire une photo pour vous deux devant la porte ici /// voilà bon allez le coupe d'amoureux Gilles et Patricia un deux et trois <!--le Guide prendre la photo des touristes devant la porte d'entrée du village --> une autre / une aut- une autre / allez un deux et trois / c'est bon vous voyez / les jeunes qui viennent de- des villes qui viennent ici pour faire une excursion et pour euh aussi photographier

Touriste(s) : d'accord

Guide : ouais les amours de photos ouais attention Gilles attention euh au(x) camion(s)

Touriste(s) : ouais / nikel

Guide : euh les lotus c'est la fin de la saison / ouais xxx vous voyez il y a des trucs rouges / c'est ce sont des œufs d'escargot des œufs des escargots

Touriste(s) : ouais ouais ouais

xxx

<theme>climat</theme>

Guide : en Thaïlande il fait chaud

Touriste(s) : oui ouah

Guide : il fait chaud comme du sud du Vietnam ici

Touriste(s) : xxx

</discourse>

</corpus_oral>

Annexe III

Extrait du corpus écrit (format xml)

<?xml version="1.0" encoding="utf-8"?>

<corpus_ecrit>

<p>

Destination NOM Destination

Vietnam NAM Vietnam

</p>

<p>

S' KON si

il PRO:PER il

est VER:pres être

un DET:ART un

pays NOM pays

d' PRP de

Asie NAM Asie

du PRP:det du

Sud-EstNOM sud-est

dont PRO:REL dont

chacun PRO:IND chacun

a VER:pres avoir

entenduVER:pper entendre

parler VER:infi parler

ou KON ou

croit VER:pres croire

connaître VER:infi connaître

, PUN ,

c' PRO:DEM ce

est VER:pres être

bien ADV bien

le DET:ART le

Vietnam NAM Vietnam

. SENT .

Certes ADV certes

, PUN ,

les DET:ART le

images NOM image

que PRO:REL que

l' DET:ART le

on PRO:PER on

a VER:pres avoir

en PRP en

tête NOM tête

n' ADV ne

ont VER:pres avoir

pas ADV pas

toujours ADV toujours

été VER:pper être

celles PRO:DEM celui

d' PRP de

une DET:ART un

destination NOM destination

touristique ADJ touristique

. SENT .
 Mais KON mais
 c' PRO:DEM ce
 est VER:pres être
 un DET:ART un
 Vietnam NAM Vietnam
 nouveau ADJ nouveau
 que KON que
 l' PRO:PER la|le
 on PRO:PER on
 découvrir VER:pres découvrir
 aujourd'hui ADV aujourd'hui
 , PUN ,
 véritable ADJ véritable
 kaléidoscope NOM kaléidoscope
 de PRP de
 couleurs NOM couleur
 éclatantes ADJ éclatant
 et KON et
 de PRP de
 tons NOM ton
 subtils ADJ subtil
 , PUN ,
 de PRP de
 paysages NOM paysage
 exotiques ADJ exotique
 et KON et
 de PRP de
 sons NOM son
 surprenants ADJ surprenant
 , PUN ,
 un DET:ART un
 pays NOM pays
 riche ADJ riche
 d' PRP de
 une DET:ART un
 histoire NOM histoire
 passionnante ADJ passionnant
 et KON et
 de PRP de
 multiples ADJ multiple
 culturesNOM culture
 . SENT .
 </p>
 </corpus_écrit>

Annexe IV

Script pour l'extraction des éléments du discours (Python)

```
#!/usr/bin/env python

import csv

#path = 'C:\Users\NGUYEN Van Toan\Desktop\Sync-
online\Dropbox\These\Doctorat_Documents\Francais du Tourisme - Corpus\Corpus écrits'

#filename = 'CorpusTest.txt'

filename = 'data/CorpusTest.txt'

wordclass = 'ADJ'

#with open(path + '/' + filename, 'rb') as csvfile:

count = { }

with open(filename, 'rb') as csvfile:

    spamreader = csv.reader(csvfile, delimiter='t', quotechar='|')

    for row in spamreader:

        if (row[1] == wordclass) & (row[2] != '<unknown>'):

            print row[2]
```

Annexe V

Script pour le calcul des fréquence des éléments du discours (Python)

```
import re

filename = 'NationalAnthemUSA.txt' # Put your text file here
word_list = re.split("\s+", file(filename).read().lower())
print 'Words in text:', len(word_list)

freq_dic = { } # create dictionary of word:frequency pairs

punctuation = re.compile(r'[.?!,";:]') # punctuation marks to be removed
for word in word_list:
    word = punctuation.sub("", word) # remove punctuation marks
    try:
        # form dictionary
        freq_dic[word] += 1
    except:
        freq_dic[word] = 1
print 'Unique words:', len(freq_dic)
freq_list = freq_dic.items() # create list of (key, val) tuple pairs
freq_list.sort() # sort by key or word
for word, freq in freq_list: # display result
    print word, freq
    print '-'*30
    print "sorted by highest frequency first:"
# create list of (val, key) tuple pairs
freq_list2 = [(val, key) for key, val in freq_dic.items()]
# sort by val or frequency
freq_list2.sort(reverse=True)
# display result
for freq, word in freq_list2:
    print word, freq
```